



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

O estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical na aprendizagem do contrabaixo - relação e influência na motivação dos alunos

Miguel Guerreiro Menezes

Orientadora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Contrabaixo) e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões Paixão

Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação -
IPCB

Vogais

Professor Filipe Alexandre Abrantes Prata Quaresma

Professor Assistente convidado na Escola Superior de Música e Artes do
Espetáculo

Doutora Maria Luísa Faria Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Agradecimentos

Vânia Moreira, Prof. Doutora Luísa Correia, Prof. Adriano Aguiar, Prof. Lino Guerreiro, Isabel Guerreiro, Carlos Gradíssimo, Ricardo Alves, Norberto Fernandes, Tiago Rodrigues.

Resumo

O presente trabalho contempla duas partes distintas: a primeira foca-se na descrição da Prática de Ensino Supervisionada de aulas individuais e de aulas de música de conjunto de alunos que frequentam o Conservatório de Música D. Dinis; a segunda parte consiste no Projeto de Investigação, cujo foco incide sobre a relação e a influência do desenvolvimento da criatividade musical, na motivação de alunos de contrabaixo, em contexto de aprendizagem em conservatório. A promoção da criatividade será explorada através da realização de jogos de imitação, improvisação e composição, em contexto de aula; será neste âmbito que se procurará compreender uma relação entre o desenvolvimento de criatividade (e de autoexpressão) e a motivação do aluno face à aprendizagem instrumental.

Palavras-chave

Aprendizagem de um instrumento musical, Contrabaixo, Motivação, Improvisação, Criatividade

Abstract

This work contemplates two different sections: the first focuses on the description of Supervised Teaching Practice of individual lessons and ensemble lessons for students who attend D. Dinis Conservatory; the second part consists of the Research Project, whose focus is on the relationship and the influence of musical creativity development, on the motivation of double bass students, in the context of conservatory learning. The promoting of creativity will be explored through the practice of imitation, improvisation and composition games, within the context of the classroom; this will be the framework in which the relationship between creativity development (and self expression) and the student's motivation towards instrumental learning will be studied.

Keywords

Musical instrument learning, Double Bass, Motivation, Improvisation, Creativity

Índice geral

Introdução	1
PARTE I – Prática de Ensino Supervisionada	
1. Contextualização escolar	5
1.1. Descrição do meio socioeconómico	5
1.2. Identificação da escola	5
2. Aulas individuais	
2.1. Caraterização do aluno	7
2.2. Objetivos da disciplina de contrabaixo	7
2.3. Critérios de avaliação gerais e específicos da disciplina para o 2º Grau; Objetivos programáticos e material pedagógico	10
2.4. Matriz da Prova Global de 2º grau	11
2.5. Planificação anual	12
2.6. Planificação trimestral	13
2.7. Síntese de datas e sumários das aulas individuais	16
2.8. Planificações de aulas individuais	19
3. Aulas de música de conjunto	
3.1. Identificação e objetivos da disciplina	23
3.2. Caraterização do grupo	23
3.3. Repertório proposto	24
3.4. Síntese de datas e sumários das aulas de grupo	25
3.5. Planificações de aulas de grupo	26
4. Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada	31
PARTE 2 – Projeto de investigação: O estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical na aprendizagem do contrabaixo – relação e influência na motivação dos alunos	
Introdução	35
I. Problemática e objetivos do estudo	37
II. Enquadramento teórico	
1. Motivação	39
1.1. Definição de Motivação	39
1.2. Motivação para a aprendizagem	40
1.3. Motivação para a aprendizagem musical	41
2. Criatividade	45

3. Improvisação	47
4. O jogo como atividade promotora de autoexpressão, desenvolvimento e aprendizagem	48
III. Apresentação do estudo	
1. Metodologia	53
1.1. Jogos de Criatividade e de Improvisação	54
1.1.1. Jogos de imitação	54
1.1.2. Jogos de desenvolvimento de audição interior	55
1.1.3. Jogos de improvisação e composição	57
1.2. Observação	58
1.3. Entrevistas	62
2. Apresentação e análise dos resultados	65
2.1. Análise das tabelas de observação	65
2.1.1. Primeira Sessão: 20 de Abril	65
2.1.2. Segunda Sessão: 4 de Maio	66
2.1.3. Terceira Sessão: 18 de Maio	67
2.1.4. Quarta Sessão: 8 de Junho	68
2.1.5. Quinta Sessão: 15 de Junho	69
2.2. Análise das entrevistas	70
2.2.1. Análise da Secção A – Caraterização Pessoal	70
2.2.2. Análise da Secção B – Estudo do Contrabaixo	71
2.2.3. Análise da Secção C – Jogos criativos	73
2.2.4. Análise da Secção D – Motivação	74
2.2.5. Análise da Secção E – Relação com o Instrumento/Música	77
3. Discussão dos resultados	79
IV. Conclusão	85
Bibliografia	87
Anexos	
Anexo 1 – Descrição da disciplina de Harmonia e Improvisação	93
Anexo 2 – Tabelas de Observação	97
Anexo 3 – Entrevistas	113

Índice de tabelas	
Tabela 1 – Datas e sumários das aulas individuais	16
Tabela 2 – Datas e sumários das aulas de grupo	25
Tabela 3 – Parâmetros específicos e parâmetros gerais a observar em cada jogo	58
Tabela 4 – Tabela de observação	61
Tabela 5 – Guião das entrevistas: Fase 1	63
Tabela 6 – Guião das entrevistas: Fase 2	64
Índice de gráficos	
Gráfico 1 – Tempo (em minutos) de estudo de ContraBaixo nas Fases 1 e 2	71

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido enquanto Projeto do Ensino Artístico do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento (Contrabaixo) e Música de Conjunto, sendo a sua estrutura dividida em duas partes distintas: o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, e o Projeto de Investigação.

Na primeira parte pretende-se fazer uma descrição pormenorizada da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida durante o ano letivo 2016/2017, que decorreu no Conservatório de Música D. Dinis. O Relatório inicia-se com a descrição do meio socioeconómico onde o Conservatório se insere, seguida da identificação da referida escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Seguidamente, proceder-se-á à caracterização da aluna cujas aulas foram supervisionadas, e à descrição dos objetivos da disciplina de Contrabaixo, assim como os parâmetros de avaliação e planificações para o grau específico da aluna. A mesma exposição será feita para as aulas de música de conjunto, havendo espaço para uma reflexão final sobre o trabalho desenvolvido nos dois âmbitos.

A segunda parte deste trabalho consiste na apresentação do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Investigação.

Aqui, pretende-se procurar saber se o estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical em alunos de Contrabaixo inseridos em contexto de Conservatório poderão exercer algum tipo de influência positiva na postura e motivação dos alunos em relação a um tipo de ensino que, habitualmente, não promove este tipo de trabalho.

Com este objetivo em vista, definiu-se um Projeto de Investigação que contempla uma pesquisa bibliográfica aprofundada sobre a motivação, criatividade e improvisação; e uma metodologia prática para o desenvolvimento da investigação.

Parte I

Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização escolar

1.1. Descrição do meio socioeconómico

O Conservatório de Música D. Dinis situa-se em Odivelas, na vila da Póvoa de Santo Adrião. À semelhança do que se passa em todo o concelho de Odivelas, também esta vila apresenta uma elevada densidade populacional, englobando cerca de 13 mil habitantes, que se distribuem por uma área total de 1 km².¹

O concelho de Odivelas integra a Área Metropolitana de Lisboa, mas sempre foi fortemente associado a uma área habitacional e a evolução do seu sector empresarial foi bastante influenciado pela sua localização periférica em relação à capital. Só nos finais da década de 90, e no início da primeira década do século XXI, se viria a assistir a uma grande evolução económica do concelho – acompanhado do investimento em diversas áreas como: infraestruturas que permitiam uma maior acessibilidade; investimento empresarial; investimento em infraestruturas escolares, culturais e desportivas. A atividade empresarial foi-se desenvolvendo sobretudo em torno do setor terciário, sendo o comércio a atividade com mais representatividade no concelho; à qual se seguem a hotelaria e a restauração; seguidamente surge a indústria transformadora; e, por fim, a construção civil. É precisamente ao setor terciário que pertencem as profissões da maioria dos encarregados de educação dos alunos do Conservatório em estudo – com especial ênfase para áreas profissionais relacionadas com prestação de serviços, função pública e profissões liberais. Assim, segundo o Projeto Educativo da referida instituição para os anos 2015 a 2018, os seus alunos pertencerão maioritariamente à classe média.²

De acordo com o Projeto Educativo do Conservatório de Música D. Dinis para os anos letivos 2015/2016 a 2017/2018 (2015, p.9-10), podemos ainda constatar que, apesar da atual crise socioeconómica ter acentuado a taxa de desemprego, o concelho de Odivelas situa-se a meio da média nacional (com uma taxa de desemprego de 12,1%); o rendimento médio mensal por habitante se encontra acima dos dois terços da média nacional; e que, relativamente à taxa de analfabetismo, se encontra bem posicionado a nível nacional – encontrando-se entre os dez primeiros.

1.2. Identificação da escola

O Conservatório de Música D. Dinis situa-se no concelho de Odivelas. Tendo sido constituído em 1991/92, surgiu inicialmente como Conservatório Regional de Loures, resultante da celebração de um contrato com a Câmara Municipal de Loures. A designação atual surgiria somente em 2000, aquando da criação do Município de Odivelas, em

¹ <http://www.conservatorio-dinis.pt/m/1165/projeto-educativo-2015-18.pdf> (p.7)

² <http://www.conservatorio-dinis.pt/m/1165/projeto-educativo-2015-18.pdf> (p.8), <http://www.cm-odivelas.pt/index.php/concelho/90-caracterizacao#características-sócioeconómicas>

homenagem ao rei D. Dinis – sepultado no concelho de Odivelas e impulsionador da arte durante o seu reinado.³

Desde a sua criação, o referido Conservatório teve que mudar de instalações diversas vezes, devido ao progressivo crescimento da escola. Atualmente, situa-se na Póvoa de Santo Adrião, nas instalações da antiga Escola Secundária da Póvoa de Santo Adrião. Assim, as atuais instalações do Conservatório de Música D. Dinis, incluem: salas para Formação Musical e Classes de Conjunto; salas de disciplinas teóricas; salas para disciplinas de instrumento; secretaria e biblioteca; Auditório; sala para Encarregados de Educação; sala de Direção; sala de professores e alunos. Todos os espaços correspondem aos requisitos exigidos para a leção do ensino a que se propõem, e dispõe de cobertura de internet *wireless* em todas as salas⁴.

No Projeto Educativo do Conservatório de Música D. Dinis referente ao triénio 2015/2016 a 2017/2018, constata-se que, no ano letivo de 2014/2015, a referida instituição tinha um corpo docente constituído por 48 professores, um corpo não docente composto por dez elementos, e era frequentada por 533 alunos, que se dividiam da seguinte forma pelos diferentes regimes de frequência: 21 alunos de pré-iniciação; 120 alunos de iniciação; 4 alunos de cursos livres; 357 alunos dos Cursos Básicos e 31 alunos dos Cursos Secundários – a estes alunos deverão acrescentar-se ainda os alunos de Ballet/Dança Clássica.⁵

³ <http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/18/instituicao>

⁴ <http://www.conservatorio-dinis.pt/m/1165/projeto-educativo-2015-18.pdf> (p.11-13)

⁵ <http://www.conservatorio-dinis.pt/m/1165/projeto-educativo-2015-18.pdf> (p.14)

2. Aulas individuais

2.1. Caracterização do aluno

No ano letivo 2016 - 2017, a aluna tinha 11 anos e terminou o 2º grau, em regime supletivo, transitando para o 3º grau no final do ano. Era uma aluna que estuda contrabaixo há três anos, tendo ingressado na classe de contrabaixos do Conservatório D. Dinis com nove anos, no 4º grau do curso de iniciação.

Desde o início da sua aprendizagem no Conservatório, a aluna apresentou bastantes problemas relacionados com a falta de estimulação musical, nomeadamente: dificuldade de apreensão rítmica e de sentido de pulsação, dificuldade na entoação melódica, problemas de coordenação motora e sua relação com estímulos musicais.

Com o processo natural de aprendizagem musical, feito em diversas frentes - instrumento, classes de conjunto e formação musical - estas limitações viriam a atenuar-se de uma forma relativamente gradual, apesar de os progressos observados estarem ainda aquém do esperado. É seguro dizer que, apesar dos esforços das diferentes partes envolvidas no processo educativo, a aluna continuou a apresentar características limitadas para o final do 2º grau. As dificuldades na entoação de melodias persistem, assim como as de carácter rítmico (dificuldade em executar diferentes proporções rítmicas de forma clara e assertiva, e em manter uma pulsação estável).

Para além das aulas de contrabaixo e formação musical, a aluna integra duas classes de conjunto: a orquestra de cordas e o coro.

2.2. Objetivos da disciplina de Contrabaixo

No âmbito do leque de possibilidades disciplinares que o Conservatório de Música D. Dinis oferece aos seus alunos, a disciplina de Contrabaixo tem como finalidade a aprendizagem do instrumento e a sua abordagem técnica e multi-interpretativa, na forma de diferentes contextos musicais.

Desde as apresentações musicais do instrumento a solo ou com acompanhamento - em contexto de recital ou audições - até à integração em orquestras, *ensembles* e grupos de música de câmara, a disciplina visa providenciar aos alunos uma variedade de competências musicais e intelectuais que possibilite o processo de aprendizagem natural ao longo da sua duração.

No final do curso secundário, os alunos deverão ter adquirido o conhecimento das especificidades técnicas e de repertório de Contrabaixo e estar aptos ao prosseguimento dos seus estudos musicais no ensino superior.

A disciplina de Contrabaixo divide-se em três níveis diferentes: Iniciação, Básico e Secundário.

Objetivos Gerais

- Iniciar os alunos na cultura e prática musical
 - Motivar para o empenho do aluno no processo de aprendizagem e para a sua participação nas atividades do Conservatório
 - Estimular o conhecimento do repertório de Contrabaixo e promover o interesse dos alunos na sua escolha
 - Desenvolver noções técnicas elementares do Contrabaixo e as suas principais abordagens estilísticas

 - Promover o desenvolvimento artístico e a expressividade musical dos alunos
 - Ajudar no desenvolvimento de aptidões sociais e capacidades comunicativas
 - Promover o espírito de entreatajuda e cooperação entre os colegas
 - Contribuir para o desenvolvimento da autonomia, sentido de responsabilidade e atitude crítica dos alunos
 - Realizar eventos que motivem os alunos a desenvolver os seus conhecimentos e aptidões através do estudo diário
 - Promover e educar para os hábitos de trabalho, rigor e disciplina
 - Fomentar o conhecimento e interesse pelas diversas formações onde o Contrabaixo se pode integrar, assim como a abordagem instrumental específica para cada uma delas
 - Promover a participação dos alunos nas diversas classes de conjunto disponíveis no conservatório e trabalhar este repertório específico, ajudando à integração e o desenvolvimento musical
 - Motivar o aluno para o conhecimento e aprendizagem de estilos e linguagens musicais variadas, embora dando maior ênfase ao estilo erudito
 - Definir objetivos para a aprendizagem que passem pelas apresentações em contexto de audição, recitais, concertos de orquestra ou música de câmara, ou momentos de avaliação periódica
-

Objetivos Específicos

- Conhecer a história do Contrabaixo e o seu processo de evolução na história da Música
 - Conhecer diferentes escolas de Contrabaixo
 - Conhecer a importância e papel do Contrabaixo nas diversas abordagens estilísticas e formações variadas
 - Conhecer diferentes componentes do instrumento e arco
 - Contribuir para o desenvolvimento da organização de material
 - Desenvolver hábitos de trabalho regular e sentido de responsabilidade no processo de aprendizagem musical – importância da memória física e a sua estimulação diária
 - Estimular a prática de leitura, assim como da memorização
 - Promover a educação e responsabilização dos pais neste processo
-

Estratégias

- Entoação – como processo de desenvolvimento auditivo
 - Uso de afinador e das notas pedal – enquanto ferramenta imprescindível no desenvolvimento auditivo e do rigor da afinação na mão esquerda
 - Utilização de *play alongs* e notas de referência – para o desenvolvimento auditivo através da execução instrumental em simultâneo com acompanhamento.
 - Progressão gradual na prática da mão esquerda com exercícios de desenvolvimento de motricidade fina e destreza
 - Cordas dobradas (utilização da corda solta como referência de afinação) e utilização de harmônicos
 - Exercícios de afinação com uníssonos e cordas soltas
 - Recurso a ferramentas como afinador e metrônomo
 - Importância do trabalho isolado do arco enquanto elemento produtor de som e articulação – ênfase dado ao desenvolvimento de articulações com o movimento fora da corda ou em cordas soltas
 - Desenvolvimento da autonomia e autoaprendizagem dos alunos com recurso a ferramentas através das quais consigam aprender pequenas porções musicais de forma independente – sem o auxílio do professor
 - Ênfase dado à prática Ri – Sol – Ar – De (apreensão musical segundo uma ordem específica de aprendizagem: 1- Ritmo; 2 – Solfejo; 3 – Arco; 4 – Dedilhações;)
-

2.3. Critérios de Avaliação Gerais e Específicos da Disciplina para o 2º Grau; Objetivos Programáticos e Material Pedagógico

Critérios Gerais	Critérios Específicos	Programa	Material Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos/competências essenciais e específicas • Domínio dos conteúdos programáticos • Aplicação de conhecimentos a novas situações • Evolução na aprendizagem • Desempenho em apresentações públicas • Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia • Hábitos de organização e estudo • Cumprimento das tarefas propostas • Desenvolvimento do sentido tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade 	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento do Contrabaixo em relação ao perfil corporal do aluno • Domínio do arco em toda a sua extensão – som, velocidade e distribuição do arco • <i>Legato, staccato e martelé</i> • Ligaduras <i>portato</i> e ligaduras <i>staccato</i> • Técnica de mão esquerda: estrutura do posicionamento e esquematização intervalar - relação tom/meio-tom • Desenvolvimento da coordenação motora e destreza • Processo de mudança de posição • Domínio da 1ª, 3ª e meia posição • Introdução e exploração da 2ª posição • Execução correta das dedilhações propostas • Desenvolvimento da capacidade de execução de memória • Desenvolvimento do sentido de afinação • Desenvolvimento do sentido de pulsação e precisão rítmica 	<p style="text-align: center;"><u>Primeira Prova Semestral</u></p> <p>O aluno deve estar apto a apresentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma escala maior (ligada duas a duas) e arpejo em uma ou duas oitavas • Uma escala menor melódica em uma ou duas oitavas • Um estudo obrigatório (decidido no 1º período) • Um peça ou um estudo • Leitura à 1ª vista <p style="text-align: center;"><u>Segunda Prova Semestral</u></p> <p style="text-align: center;">Prova Global</p>	<p><i>The ABC's of Bass for the Absolute Beginner to the Intermediate Student</i> (Janice Tucker Rhoda)</p> <p><i>The ABC's of Bass for the Developing Student</i> (Janice Tucker Rhoda)</p> <p>Franz Simandl – <i>Method for the Double Bass Vol. 1</i></p> <p><i>Guia Técnica de Contrabajo</i> (Jaime Robles)</p> <p><i>Beginning Scales on the Double Bass</i> (Neil Tarlton)</p> <p><i>Time Pieces for Double Bass Vol. 1 & 2</i> (Rodney Slattford)</p> <p><i>Bass is Best</i></p> <p><i>Método Suzuki Vol. 1 & 2</i></p> <p><i>Cello Time Joggers</i> (Kathy and David Blackwell)</p> <p><i>Cello Time Runners</i> (Kathy and David Blackwell)</p> <p><i>Cello Time Sprinters</i> (Kathy and David Blackwell)</p> <p><i>Team Strings 2</i></p> <p><i>Leichte Spielstucke fur Kontrabass und Klavier</i></p> <p><i>Piece by Piece 2</i> (Sheila M. Nelson)</p>

2.4. Matriz da Prova Global de 2º Grau

Curso: Instrumento

Regime: Articulado/Supletivo

Disciplina: Contrabaixo

Grau: 2º

Prova única

Conteúdos	Estrutura	Cotação	CrITÉrios Gerais
Escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Escala maior (ligada duas a duas) e respetivo arpejo, na extensão de duas oitavas • Escala menor melódica (ligada duas a duas) e respetivo arpejo, na extensão de duas oitavas 	20%	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionamento do Contrabaixo em relação ao perfil corporal do aluno - Domínio do arco em toda a sua extensão – som, velocidade e distribuição do arco; - Correta execução de <i>legato</i>, <i>staccato</i> e <i>martelé</i> - Correta execução de ligaduras <i>portato</i> e ligaduras <i>staccato</i> - Afinação apurada - Bom sentido de pulsação e precisão rítmica - Técnica de mão esquerda: correta estrutura do posicionamento e esquematização intervalar (relação tom/meio-tom) - Coordenação motora e destreza - Domínio da 1ª, 3ª e meia posição - Conhecimento da segunda posição - Correta execução de mudanças de posição - Execução correta das dedilhações propostas
Estudo	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Estudo de mudanças de posição 	30%	
Peça	<ul style="list-style-type: none"> • <i>School is Out! (ABC's of Bass)</i> ou semelhante 	40%	
Leitura à 1ª vista	Leitura à primeira vista	10%	

2.5. Planificação anual

Ano letivo 2016/2017 Contrabaixo – Aluna de 2º Grau Regime supletivo

	Competências e Conhecimentos	Programa
Critérios Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos/competências essenciais e específicas • Domínio dos conteúdos programáticos • Aplicação de conhecimentos a novas situações • Evolução na aprendizagem • Desempenho em apresentações públicas • Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia • Hábitos de organização e estudo • Cumprimento das tarefas propostas • Desenvolvimento do sentido tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade 	<p>Escalas e arpejos numa oitava:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lá menor natural, • Sol maior • Si bemol maior • Fá maior <p>Escala e arpejo em duas oitavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ré maior <p>Estudos – Simandl e <i>ABC's of Bass</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meia posição • Mudança de posição entre a meia posição e a 1ª posição • Terceira posição • Mudança de posição entre a 1ª e a 3ª posição
Critérios Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamento do Contrabaixo em relação ao perfil corporal do aluno • Domínio do arco em toda a sua extensão – som, velocidade e distribuição do arco • <i>Legato, staccato e martelé</i> • Ligaduras <i>portato</i> e ligaduras <i>staccato</i> • Técnica de mão esquerda: estrutura do posicionamento e esquematização intervalar - relação tom/meio-tom • Desenvolvimento da coordenação motora e destreza • Processo de mudança de posição • Domínio da 1ª, 3ª e meia posição • Introdução e exploração da 2ª posição • Execução correta das dedilhações propostas • Desenvolvimento da capacidade de execução de memória • Desenvolvimento do sentido de afinação • Desenvolvimento do sentido de pulsação e precisão rítmica 	<p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>This old man</i> – Trad. • <i>City lights</i> – Blackwell • <i>Clare's song</i> – Blackwell • <i>Tip toe Boo</i> – Blackwell • <i>Travellin' slow</i> – Blackwell • <i>Happy go lucky</i> – Blackwell • <i>The old castle</i> – Blackwell • <i>Rocking horse</i> – Blackwell • <i>Start the show</i> – Blackwell • <i>Haunted Castles</i> - Rhoda • <i>Reuben and Rachel</i> – Trad. • <i>Violin Concert Theme</i> – Beethoven • <i>School is out</i> – Rhoda • <i>Good King Wenceslas</i> – Trad.

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Aulas Previstas (1 aula semanal de 45 min.)	11	12	9	32

2.6. Planificação trimestral

Conteúdos programáticos e respetivas competências
<p>1º Período</p> <p>Escala e arpejo de Lá menor natural na extensão de uma oitava</p> <p>Simandl: meia posição</p> <ul style="list-style-type: none">- Exercícios em cordas distintas- Exercícios com alternância entre cordas<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento da meia posição nas quatro cordas- Distribuição de arco- Aperfeiçoamento da qualidade de som- Desenvolvimento do sentido rítmico e de pulsação <p>Peças:</p> <p><u><i>This old man</i></u> – Tradicional</p> <ul style="list-style-type: none">- Aperfeiçoamento de ligaduras <i>portato</i>- Distribuição de arco- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com <i>play along</i>- Desenvolvimento do sentido rítmico e de pulsação <p><u><i>City lights</i></u> – Blackwell</p> <ul style="list-style-type: none">- Distribuição de arco- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com <i>play along</i>- Desenvolvimento do sentido rítmico e de pulsação- Clareza na variação entre dinâmicas <p><u><i>Clare's song</i></u> – Blackwell</p> <ul style="list-style-type: none">- Distribuição de arco- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com <i>play along</i>- Desenvolvimento do sentido rítmico e de pulsação em compassos ternários- Clareza na variação entre dinâmicas <p><u><i>Tiptoe, boo!</i></u> – Blackwell</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com <i>play along</i>- Aperfeiçoamento do movimento de retomar o arco

Travellin' slow – Blackwell

- Aperfeiçoamento da qualidade de som
- Desenvolvimento de controlo na execução de semibreves com arco lento

Happy go lucky – Blackwell

- Distribuição de arco
- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com *play along*
- Desenvolvimento do sentido rítmico e de pulsação
- Clareza na variação entre dinâmicas

Distant Bells – Blackwell

- Distribuição de arco
- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com *play along*
- Aperfeiçoamento da execução de ligaduras *portato*

Lazy Scale – Blackwell

- Distribuição de arco
- Desenvolvimento da afinação através da execução em simultâneo com *play along*
- Aperfeiçoamento da execução de ligaduras *portato*

2º Período

Escalas e arpejos numa oitava:

- Sol maior
- Si bemol maior
- Fá maior

Estudos:

- Simandl – meia posição ex. 2, 3, 4 e 5
- Simandl – Mudança de posição entre a meia posição e a 1ª posição ex.
 - Desenvolvimento e aperfeiçoamento do movimento de mudança de posição

Peças:

Start the show – Blackwell

- Aperfeiçoamento do sentido de afinação na 1ª posição – dó e fá natural com o segundo dedo
- Distribuição de arco
- Clareza na variação entre dinâmicas

Haunted Castles – Rhoda

- Aperfeiçoamento da execução de ligaduras *portato*
- Domínio da meia posição

3º Período

Escalas e arpejos numa oitava:

- Si bemol maior
- Fá maior

Escalas e arpejos em duas oitavas:

- Ré maior

Estudos:

- Simandl – Meia posição ex. 6, 7
- Simandl – Mudança de posição entre a meia posição e a 1ª posição ex. 3
- Simandl – Exercícios na 3ª posição exs. 1 e 2
- Simandl – Mudança de posição entre a meia posição, 1ª e 3ª posição ex. 7
- Simandl – 3ª posição ex. 1
- *ABC's of Bass* – Lição 14: ex. 85 a 91 (3ª posição)
- *ABC's of Bass Vol. 2* – Lição 6: ex 96 a104 (3ª posição)
- *ABC's of Bass* – Lição 16 (3ª posição)

Peças:

Reuben and Rachel – Tradicional

- Domínio da 3ª posição
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do movimento de mudança de posição
- Aperfeiçoamento da execução de ligaduras *portato*

Violin Concert Theme – Beethoven

- Domínio da 3ª posição
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do movimento de mudança de posição
- Distribuição de arco

School is out – Rhoda

- Domínio da 3ª posição
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do movimento de mudança de posição
- Distribuição de arco
- Clareza na articulação de notas *martelé* e de notas *legato*

Good King Wenceslas – Tradicional

- Domínio da 3ª posição
- Desenvolvimento e aperfeiçoamento do movimento de mudança de posição
- Clareza na variação entre dinâmicas

2.7. Síntese de datas e sumários das aulas individuais

Tabela 1 - Datas e sumários das aulas individuais

Aula	Data	Sumário
1º Período		
1	22.09.2016	Preparação para teste diagnóstico: Escala de Lá menor harmónica e arpejo Simandl - meia posição corda sol <i>This old man</i> – Tradicional
2	29.09.2016	Escala Lá menor harmonica e arpejo <i>This old man</i> <i>City Lights</i> – Blackwell
3	6.10.2016	Escala Lá menor harmónica – meia posição Exercícios meia posição: Simandl – cordas sol e ré <i>City lights</i> – Blackwell <i>This old Man</i> – Trad. <i>Clare's song</i> – Blackwell
4	13.10.2016	Simandl – meia posição na corda ré <i>City lights</i> – Blackwell <i>Clare's Song</i> – Blackwell <i>Tiptoe, Boo!</i> – Blackwell <i>Happy go lucky</i> – Blackwell
5	20.10.2016	Simandl – meia posição nas cordas sol e ré

		<i>City lights</i> – Blackwell <i>Clare's song</i> – Blackwell <i>Tiptoe, boo!</i> – Blackwell
6	3.11.2016	Simandl – meia posição nas cordas sol, ré e lá <i>Tiptoe, boo!</i> – Blackwell <i>Happy go lucky</i> – Blackwell
7	10.11.2016	Simandl – meia posição (continuação) <i>Happy go lucky</i> – Blackwell
8	12.11.2016	Simandl – meia posição (questionário) Corda Mi <i>Happy go lucky</i> – Blackwell
9	17.11.2016	Notas na meia posição - questionário <i>City lights</i> – Blackwell <i>Clare's song</i> – Blackwell <i>Tiptoe, boo!</i> – Blackwell <i>Distant bells</i> – Blackwell
10	24.11.2016	<i>Distant bells</i> – Blackwell <i>Lazy scale</i> – Blackwell
11	15.12.2016	<i>Distant bells</i> – Blackwell <i>Lazy scale</i> – Blackwell
2º Período		
12	5.01.2017	Definição de programa para audição <i>Tiptoe, boo!</i> – Blackwell <i>Happy go lucky</i> – Blackwell <i>Lazy scale</i> – Blackwell
13	14.01.2017	Definição de programa para teste intercalar Escala de sol M com arpejo Escala de Si b M com arpejo Simandl 2 <i>Happy go lucky</i> – Blackwell
14	21.01.2017	Preparação para o teste, revisão Simandl 3
15	26.01.2017	Teste
16	09.02.2017	A aluna faltou
17	11.02.2017	Exercícios na meia posição Escala de Fá Maior <i>Start the show</i> – Blackwell
18	16.02.2017	Simandl – meia posição, ex: 3, 4 e 5 Escala de Fá Maior <i>Start the show</i> – Blackwell
19	23.02.2017	Escala de Fá maior Simandl 5 <i>Start the show</i> – Blackwell

20	02.03.2017	Escala Fá maior, meia posição Simandl – meia posição, ex. 5 <i>Start the show</i> – Blackwell
21	09.03.2014	Escala de Fá Maior Simandl – meia posição, ex. 5 Simandl – mudanças entre meia e primeira posição Nº3 - primeira linha <i>Start the show</i> – Blackwell <i>Haunted Castle</i> – Blackwell
22	16.03.2017	Simandl – mudanças entre meia e primeira posição, ex. 3 – segunda e terceira linha <i>Start the Show</i> – Blackwell
23	23.03.2017	Simandl 5 cont
3º Período		
24	20.04.2017	Escala Fá Maior - Simandl 6 Escala Si b Maior - Simandl 7 <i>Start the show</i> – Blackwell <i>Start-Stop</i> – Blackwell Jogo Baixo contra Baixo Jogo Completa os espaços... com Rodinhas
25	29.04.2017	Simandl 6 cont
26	04.05.2017	<i>Abc's of bass</i> – Lição 14 III pos: <i>Violin Concerto theme</i> – Beethoven, e <i>Reuben and Rachel</i> – English folk song Jogo de Audição Jogo Completa os Espaço... sem Rodinhas
27	11.05.2017	Preparação de contrabaixo novo <i>Abc's of bass</i> – Lição 14: 85 a 91 <i>Violin Concerto theme</i> – Beethoven <i>Reuben and Rachel</i> – English folk song
28	18.05.2017	Exercícios na III posição Simandl – mudanças de posição entre meia, I e III posição Jogo Pergunta e Resposta Jogo Completa os espaços... sem mãos!
29	25.05.2017	Preparação para o teste Escala Ré Maior em duas oitavas e arpejo Simandl – III posição, ex. 1 <i>School is out</i> – Rhoda
30	01.06.2017	Teste de avaliação periódica
31	08.06.2017	<i>Abc's of bass</i> – III posição na corda lá Jogo Piano Contra Baixo Jogo Áudio Contra Baixo

32	14.06.2017	Aula assistida <i>Abc's of bass</i> – Lição 16: III posição na corda Ré <i>Good King Wenceslas</i> – Tradicional
33	15.06.2017	Jogo de Procura de Notas Jogo de Improvisação/Composição

2.8. Planificação das aulas individuais

A título exemplificativo, foram selecionadas as planificações de três aulas individuais que foram alvo de supervisão, correspondendo a uma aula de cada período letivo.

Plano de aula: 6 de Outubro de 2016

1º Período

Disciplina/Nível/Escola Contrabaixo 2º Grau CMDD

Tempo de aula: 45 mins

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Lá menor harmónica e arpejo	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação - Afinação - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da escala com diferentes padrões rítmicos: - Mínimas e semínimas <i>legato</i> - Quatro, três, duas e uma colcheia por notas em <i>staccato</i> - Execução da escala em conjunto com o piano - Execução da escala com uma nota pedal 	10
<i>This old man</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de arco - Articulação de colcheias ligadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a escala de Ré Maior com a seguinte figuração rítmica: - Execução da peça com acompanhamento do <i>play along</i> – com e sem a melodia - Observação e discussão 	10
<i>City lights</i> – Blackwell	<ul style="list-style-type: none"> - Som - Afinação - Dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça com acompanhamento do <i>play along</i> – com e sem a melodia - Observação e discussão 	10
<i>Clare's song</i> – Blackwell	<ul style="list-style-type: none"> - Afinação - Sentido de ritmo e pulsação em compassos $\frac{3}{4}$ 	<ul style="list-style-type: none"> - Audição da peça com acompanhamento - com e sem a melodia - Leitura do texto por secções considerando os seguintes parâmetros: - RI, SOL, AR, DE (ritmo, solfejo, arco, dedos) - Identificação das dinâmicas propostas na peça 	15

Balanco/Reflexão: Falta de força no segundo dedo, que compromete a afinação. Necessidade de trabalhar isto na próxima aula. Necessidade também de entoar as melodias juntamente com o solfejo, para ajudar na afinação.

Plano de aula: 23 de Fevereiro de 2017

2º Período

Disciplina/Nível/Escola Contrabaixo 2º Grau CMDD

Tempo de aula: 45 mins

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Fá maior	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação - Afinação - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a escala com a seguinte figuração rítmica: - Mínimas com o arco todo para cada nota, seguidas de pausa de mínima - Diferentes padrões rítmicos: semínima, duas colcheias – variações - Execução com auxílio do acompanhamento ao piano 	10
Simandl: 5	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças entre meia e primeira posição 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto por secções considerando os seguintes parâmetros: - RI, SOL, AR, DE (ritmo, solfejo, arco, dedos) - Foco no movimento de mudança de posição – solicitar à aluna para definir os momentos da mudança - Repetição do movimento com paragens - Execução com auxílio do acompanhamento ao piano 	20
<i>Start the show</i> - Blackwell	<ul style="list-style-type: none"> - Clareza na execução de dinâmicas - Clareza na execução de notas com acento 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça com acompanhamento do <i>play along</i> – com e sem a melodia - Observação e discussão de aspetos a melhorar 	15

Balanco/Reflexão: Nota-se uma clara evolução no sentido de afinação e conhecimento das notas na meia posição. A segurança nas mudanças também se manifesta - as paragens são cada vez mais curtas. Na peça, ainda se revelam dificuldades rítmicas.

Plano de aula: 14 de Junho de 2017

3º Período

Disciplina/Nível/Escola Contrabaixo 2º Grau CMDD

Tempo de aula: 45 mins

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Ré maior em duas oitavas	- Mudanças de posição - Coordenação - Afinação - Som	- Executar a escala com a seguinte figuração rítmica: <ul style="list-style-type: none"> • Mínimas com o arco todo para cada nota, seguidas de pausa de mínima • Diferentes padrões rítmicos: semínima, duas colcheias - variações 	10
ABC's of Bass – Lição 6	- Mudanças da 1ª para a 3ª posição - Conhecimento das notas da 3ª posição na corda Lá	- Execução dos exercícios trabalhadas na aula anterior com o texto correto (notas, afinação, ritmo, articulação). Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução - Leitura do exercício correspondente à escala de Mi Maior	10
ABC's of Bass – Lição 16	- Conhecimento das notas da 3ª posição na corda Ré - Mudanças da 1ª para a 3ª posição	- Explicação das notas da terceira posição na corda ré - Leitura dos exercícios considerando os seguintes parâmetros – ritmo, solfejo, arco - Tocar o exercício na 1ª posição – reproduzir as mesmas notas numa só corda, executando-o posteriormente com a devida mudança de posição.	10
Good King Wenceslau	- Conhecimento da 3ª posição e respetivas mudanças (entre 1ª e 3ª) - Som - Dinâmicas	- Audição da peça com e sem a melodia - Leitura do texto por secções considerando os seguintes parâmetros: -RI, SOL, AR, DE - Identificação das mudanças de posição e trabalhá-las isoladamente - Solicitar à aluna sugestões de dinâmicas e de repartição de arco e discutir as propostas apresentadas	15

Balanco/Reflexão: Necessidade de trabalhar as mudanças entre primeira e terceira posição de uma forma mais fluída. Apesar disso, a aluna revela cada vez mais segurança na afinação das notas na terceira posição.

3. Aulas de música de conjunto

3.1. Identificação e objetivos da disciplina

A prática de ensino supervisionada de música de conjunto decorreu no âmbito da disciplina de Harmonia e Improvisação do Conservatório de Música D. Dinis, da qual resulta o *Mix Ensemble*.

No seu *site*, o Conservatório de Música D. Dinis refere o *Mix Ensemble* da seguinte forma:

Como na base do ensino artístico estão presentes necessariamente a criatividade e a experimentação, é importante que a escola oriente nesse sentido os recursos, apoiando e potenciando projetos de inovação pedagógica que visem a optimização do funcionamento da escola a nível pedagógico e a criação de uma identidade artística desta. Assim sendo, transversalmente ao projeto curricular e com a finalidade de desenvolver o ensino da música, esta oferta complementar procura corresponder a diferentes modos de abordagem à música, ao mesmo tempo que estabelece uma proximidade com a comunidade.

O *Mix Ensemble* foi criado pelo Prof. Lino Guerreiro no ano de 2010. Visa essencialmente a interpretação de obras contemporâneas. É composto por vários alunos da escola, nomeadamente alunos da disciplina de Harmonia e Improvisação, do curso do ensino Secundário (<http://www.conservatorio-dinis.pt/pt/57/mix-ensemble>).

A disciplina de Harmonia e Improvisação destina-se sobretudo aos alunos do curso Secundário, e decorre em aulas semanais de 45 minutos. Através da prática de música de câmara, pretende-se explorar diversos campos como a análise musical, a improvisação, a composição, a abordagem a diferentes notações harmónicas e a apresentação em contexto performativo.¹

3.2. Caracterização do grupo

No ano letivo 2016/2017, o grupo apresentava a seguinte constituição, perfazendo um total de 26 alunos:

- 3 alunos de flauta transversal (6º e 7º grau)
- 1 aluno de oboé (6º grau)
- 3 alunos de clarinete (6º e 7º grau)
- 1 saxofone barítono – executado ocasionalmente pelo próprio professor
- 2 alunos de trompete (7º e 8º grau)
- 5 alunos de guitarra (5º, 6º e 7º grau)
- 2 alunos de piano (6º e 8º grau)

¹ No Anexo 1 é apresentado o planeamento (que foi sujeito a aprovação do Ministério da Educação) da disciplina de Harmonia e Improvisação, onde se pode consultar esta informação de uma forma mais pormenorizada, assim como a tabela referente aos critérios de avaliação da presente disciplina.

- 1 aluno de acordeão (8º grau)
- 6 alunos de violino (6º, 7º e 8º grau)
- 1 aluno de viola (6º grau)
- 1 aluno de violoncelo (6º grau)
- 1 aluno de bateria/percussões (8º grau)

Este era um grupo heterogéneo no que diz respeito à sua instrumentação, faixa etária, e género. Os alunos apresentavam um nível de motivação e entusiasmo notável, quer em contexto de aula como em contexto performativo. O repertório trabalhado aborda uma linguagem musical que vai para além do habitual dentro do contexto erudito, constituindo-se um espaço para a criatividade, improvisação e expressão da individualidade dos alunos.

3.3. Repertório proposto

O repertório definido para o *Mix Ensemble* para o ano letivo 2016-17 foi o seguinte:

Repertório Ano Letivo 2016/2017		
Obra	Autor	Duração
<i>Alio</i>	Naragonia	5min 30seg
<i>Cantigas de Santa Maria</i>	Medieval Portuguesa	5min 20seg
<i>Verdes Anos</i>	Carlos Paredes	4min 45seg
<i>Canção do Mar</i>	Ferrer Trindade	5min 10seg
<i>Lindo Ramo, Verde Escuro</i>	António Pinho Vargas	2min 30seg
<i>Walsque</i>	Tref	3min 30seg
<i>Chuva</i>	Jorge Fernando	4min 30seg
<i>A Festa, o dia a dia, as Gentes</i>	Lino Guerreiro	3min 50seg
<i>Out the ocean</i>	Trad. Irlandesa	3min
<i>Annes Wals</i>	Naragonia	5min
<i>Riverdance</i>	Bill Whelan	4min 15seg
<i>Evening Glory</i>	T. van Mierlo	4min 16seg
<i>Nadia en de Clown</i>	T. van Mierlo	3min 42seg
<i>Calimero</i>	P. Rubens	4min 30seg
Total		59min 48seg

3.4. Síntese de datas e sumários das aulas de grupo

Tabela 2 - Datas e sumários das aulas de grupo

Aula	Data	Sumário
1º Período		
1	20.09.2016	Aula de apresentação Audição de música diversa
2	27.09.2016	Corais de Bach <i>Air</i> , Bach
3	04.10.2016	<i>Air</i> , Bach <i>Romanesque</i> , Lino Guerreiro
4	11.10.2016	<i>Karadeniz turkusu</i>
5	18.10.2016	<i>Karadeniz turkusu</i> <i>Cinema Paradiso</i>
6	25.10.2016	<i>Jambo bwana</i> <i>Karadeniz turkusu</i> <i>Cinema Paradiso</i>
7	08.11.2016	<i>Jambo bwana</i> <i>Karadeniz turkusu</i> <i>Cinema paradiso</i>
8	15.11.2016	<i>Cinema Paradiso</i> <i>Romanesque</i> , Lino Guerreiro
9	22.11.2016	Ensaio geral <i>Flor sem tempo</i>
10	29.11.2016	Ensaio geral
11	06.12.2016	Ensaio geral
12	13.12.2016	Ensaio geral
2º Período		
13	03.01.2017	Ensaio geral
14	10.01.2017	Ensaio geral
15	17.01.2017	<i>Gabriel's oboé</i>
16	24.01.2017	<i>The Godfather</i> <i>Gabriel's oboe</i> <i>Cinema paradiso</i> <i>Verdes anos</i>
17	31.01.2017	<i>The Godfather</i> <i>Gabriel's oboe</i> <i>Cinema paradiso</i> <i>Verdes anos</i>
18	14.02.2017	Ensaio geral

19	18.02.2017	Ensaio geral
20	21.02.2017	Ensaio geral
21	07.03.2017	<i>Alto / Miguel Menezes</i>
22	14.03.2014	Ensaio geral
23	21.03.2017	Ensaio geral
24	28.03.2017	Audição mixEnsemble
25	04.04.2017	<i>Evening glory</i> <i>Riverdance</i>
3º Período		
26	02.05.2017	<i>Riverdance</i>
27	09.05.2017	<i>Evening glory</i> <i>Riverdance</i> <i>Calimero</i> <i>Nadia en de clown</i>
28	16.05.2017	Ensaio geral
29	23.05.2017	Ensaio geral
30	30.05.2017	Ensaio geral
31	06.06.2017	Aula aberta
32	13.06.2017	Aula aberta / Bruno Campos

3.5. Planificação das aulas de grupo

A título exemplificativo, foram selecionadas as planificações de três aulas de grupo que foram alvo de supervisão, correspondendo a uma aula de cada período letivo.

Plano de aula: 11 de Outubro de 2016

1º Período

Disciplina: Harmonia e Improvisação/Mix Ensemble

Tempo de aula: 45 mins

Recursos Pedagógicos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escalas de Sol maior, Sol menor harmónica e melódica	<ul style="list-style-type: none"> - Afinação - Articulação - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da escala com diferentes padrões rítmicos e diferentes articulações - Execução da escala com intervalo de terceira entre naipes 	10
<i>Verdes anos</i> – Carlos Paredes	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça - Dinâmicas - Improvisação 	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento de dúvidas relativamente ao trabalho da última aula - Execução lenta por todo o ensemble e aumentar a velocidade progressivamente - Trabalhar secções isoladas por naipe - Enfatizar as dinâmicas - Explorar momentos de improvisação 	15
<i>Cantigas de Santa Maria</i> – Medieval Ibérica	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da partitura - Execução da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da peça por secções considerando os seguintes parâmetros – ritmo, solfejo, articulações, dinâmicas - Execução por naipes - Execução por todo o ensemble 	20

Balanco/Reflexão: Os alunos já estão mais familiarizados com a peça *Verdes Anos* e sentem-se motivados a experimentar momentos de improvisação. Na próxima aula será necessário dedicar um pouco mais de tempo para a leitura da segunda peça para os alunos de guitarra, piano e acordeão.

Plano de aula: 13 de Fevereiro de 2017

2º PERÍODO

Disciplina: Harmonia e Improvisação/Mix Ensemble

Tempo de aula: 45 mins

Recursos Pedagógicos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Dó maior e relativas menores	<ul style="list-style-type: none"> - Afinação - Articulação - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da escala com diferentes padrões rítmicos e diferentes articulações 	5
<i>Cinema Paradiso</i> – Ennio Morricone	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução por todo o ensemble 	5
<i>The Godfather</i> – Nino Rota	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução por todo o ensemble 	5
<i>Gabriel's oboe</i> – Ennio Morricone	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução por todo o ensemble 	5
<i>Verdes anos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução por todo o ensemble 	5
<i>Annes Wals</i> - Naragonia	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da partitura - Execução da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da peça por secções considerando os seguintes parâmetros – ritmo, solfejo, articulações, dinâmicas - Execução por naipes - Execução por todo o ensemble 	20

Balanco/Reflexão: As peças revistas estão seguras; na próxima aula é importante rever o tema *Cinema Paradiso* (trabalhado no ano passado).

Hoje completamos a leitura da peça *Annes Wals* – após o concerto, quando voltarmos a esta peça, é importante trabalhar melhor a articulação, e a precisão rítmica – está um pouco instável. Faltaram três alunos de sopros – rever o trabalho deste naipe na próxima aula com esta peça.

Próxima aula: rever programa de concerto – *The godfather; Gabriel's oboe; Cinema Paradiso; Verdes anos*

Plano de aula: 16 de Maio de 2017

3º Período

Disciplina: Harmonia e Improvisação/Mix Ensemble

Tempo de aula: 45 mins

Recursos Pedagógicos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala maior aleatoriamente sugerida por um aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Afinação - Articulação - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da escala com diferentes padrões rítmicos e diferentes articulações 	10
<i>Out the ocean</i> – Trad. Irlandesa	<ul style="list-style-type: none"> - Afinação e articulação entre os sopros - Secções de improvisação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar isoladamente os sopros para igualar a articulação e melhorar a afinação - Trabalhar melhor o solo do piano 	15
<i>Riverdance</i> – Bill Whelan	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da partitura - Execução da peça 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura em conjunto com os alunos – por naipe/instrumento - Intervalo para os alunos estudarem (leitura) - Executar em conjunto a secção trabalhada 	20

Balço/Reflexão: Escala escolhida pelo aluno: Mi bemol maior.

Out the ocean: o solo de piano está muito mais orgânico e fluído, mas na próxima aula é necessário dar continuidade ao trabalho desta aula e tentar aprofundar ainda mais este solo.

Riverdance: conseguimos um bom nível de leitura e de primeira execução da obra. Só trabalhamos as secções A e B – na próxima aula é importante rever estas antes de avançar para as secções seguintes.

Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada

Aulas individuais

Dentro do contexto do ensino individualizado do contrabaixo, a aluna - cujo processo de ensino foi sujeito a uma análise pormenorizada - revelou ter dificuldades merecedoras de uma intervenção especial.

Com efeito, tendo iniciado os seus estudos musicais aos nove anos, no quarto ano do curso de Iniciação, a aluna manifestava alguma falta de estimulação dentro desta área de expressão artística. A falta de capacidade de entoação de melodias, aliada a um sentido rítmico e de pulsação pouco desenvolvido não estava efetivamente ao nível do expectável para uma criança da sua idade e com as suas características socioeconómicas.

A aluna desenvolveu gradualmente estas capacidades com o auxílio de outras disciplinas de conhecimento musical, como sendo a classe de conjunto que frequentou desde o seu ingresso no Conservatório - a classe de Coro - e a Formação Musical, mas apesar dessa evolução, sempre me deparei com algumas limitações que impossibilitavam a progressão natural da sua aprendizagem instrumental, de acordo com o programa definido no Conservatório.

A possibilidade de me debruçar sobre o processo de ensino de uma forma objetiva e metódica - que me foi dada através da Prática de Ensino Supervisionada - facilitou e agilizou o meu desenvolvimento enquanto professor, que por sua vez se espelhou no desenvolvimento da aprendizagem da aluna.

A supervisão e a necessidade de planificação de aulas leva efetivamente à reflexão e à observação cuidada dos obstáculos na aprendizagem e à antecipação e conceção de estratégias para os ultrapassar.

Com efeito, sei que este processo foi responsável por um desenvolvimento mais natural da aprendizagem musical da aluna, contribuindo para uma maior satisfação e motivação na sua relação com a música e com o seu instrumento.

Posso também afirmar com confiança que esta prática contribuiu para um processo de enorme aprendizagem da minha parte - não só enquanto pedagogo mas também enquanto músico - que espero vir a estender-se no processo de desenvolvimento musical de todos os meus alunos.

Aulas de música de conjunto

No que diz respeito à minha atividade enquanto professor de classe de conjunto, o trabalho que tenho desenvolvido ao longo dos anos manifesta-se na forma de trabalho em grupo desenvolvido no projeto Orquestra Geração.

Aqui, o trabalho é feito de acordo com os pressupostos estabelecidos pela direção pedagógica e pela filosofia inerente ao projeto – o ensino e o desenvolvimento de aptidões sociais através do trabalho de repertório orquestral, desenvolvido por orquestras de maior ou menor dimensão, com formações de carácter fixo, no que diz respeito à instrumentação.

A Prática de Ensino Supervisionada de música de conjunto decorreu no âmbito da disciplina de Harmonia e Improvisação do Conservatório de Música D. Dinis, da qual resulta o *Mix Ensemble*.

Neste contexto, foi-me dada a possibilidade de sair da minha zona de conforto atual, para poder trabalhar outro tipo de repertório com uma formação distinta, dentro da qual há espaço para a aprendizagem da harmonia inerente ao repertório, e liberdade para a improvisação.

Enquanto músico, associo-me regularmente a grupos que partilham da mesma vontade de explorar a composição e a liberdade para a expressão musical individual. Apesar da minha formação clássica, a minha aprendizagem musical desenvolveu-se em paralelo com a experiência e a apreensão de outros estilos musicais, com particular ênfase no *Jazz*.

Neste sentido, ao trabalhar com o *Mix Ensemble*, foi-me proporcionada a possibilidade de desenvolver um tipo de trabalho com o qual me identifico bastante, e a possibilidade de assistir às aulas e ensaios do professor Lino Guerreiro, que dentro deste contexto foi um excelente e generoso auxílio na aprendizagem do que é ensinar.

Com ele - e através dos relatórios que desenvolvi ao assistir às suas aulas - aprendi a realizar ensaios e a estruturar a dinâmica de ensaio inerente e indispensável a este tipo de formação, com este universo de alunos e instrumentos, e com esta liberdade artística individual.

Sem dúvida, um processo de trabalho que virei a utilizar seguramente no meu trabalho futuro, com classes de conjunto dos mais variados estilos, níveis e formações.

Parte II

Projeto de investigação: *O estímulo e o desenvolvimento da criatividade musical na aprendizagem do contrabaixo - relação e influência na motivação dos alunos*

Introdução

O presente estudo surge da associação de dois assuntos pelos quais nutro um interesse especial: a improvisação (juntamente com a composição e, mais especificamente, a espontaneidade musical como veículo da expressão da individualidade do músico); e a motivação para a aprendizagem de um instrumento musical ao longo de todo o seu percurso.

A ideia desta associação tem como base o meu próprio processo de envolvimento pessoal com a música e, acima de tudo, com uma mudança de atitude pessoal em relação à aprendizagem de um instrumento, que foi despoletada - em última instância - através do exercício da criatividade.

Tendo em conta o meu percurso académico, não tenho dúvidas que a experimentação artística e o desenvolvimento da expressão individual - através do processo criativo de improvisação e composição - foram decisivos para a minha própria mudança de perspetiva em relação à aprendizagem musical.

Com a liberdade de expressão individual explorada através da música, veio a perspetiva de envolvimento com esta forma de expressão artística de uma forma mais séria e comprometida. Veio também a possibilidade de encarar o processo de aprendizagem instrumental em contexto de conservatório como um meio para atingir um fim - a ideia de que poderia ser um espaço de desenvolvimento de competências técnicas e artísticas que me daria as ferramentas necessárias para explorar a música de uma forma mais livre e pessoal.

É neste contexto que surge esta proposta de reflexão: com todas as variáveis que podem influenciar a motivação dos alunos durante o processo de aprendizagem de um instrumento musical, será que a estimulação da criatividade pode ter um papel relevante neste processo, atuando como agente de motivação intrínseca?

Esta questão será o mote para o desenvolvimento deste projeto de investigação, no qual se procederá a um enquadramento teórico onde são abordados os conceitos de motivação, criatividade e improvisação, assim como o efeito dos jogos na promoção de autoexpressão, desenvolvimento e aprendizagem.

Segue-se a apresentação do presente estudo, onde é fundamentada a metodologia seguida. Aqui serão descritas as estratégias de estimulação de criatividade e de improvisação, sob a forma de jogos utilizados com os alunos, assim como será apresentada a forma como as observações decorreram e como as entrevistas foram aplicadas.

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos pelas observações e pelos dados recolhidos nas entrevistas, proceder-se-á a uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido ao longo do presente estudo, e dos resultados obtidos.

I. Problemática e objetivos do estudo

Para os alunos, a aprendizagem de um instrumento em contexto de conservatório pode acarretar pontos positivos, mas também negativos. Se, por um lado, os alunos se envolvem com a música e com a prática musical porque, em determinado momento, se deixaram encantar pelo som de determinado instrumento, e pela possibilidade de um dia dominá-lo de forma a tirar o mesmo som e as mesmas melodias que o seu professor, por outro lado, o percurso que deve ser feito até se chegar a um nível satisfatório de domínio técnico e interpretativo, pode ser bastante sinuoso. Dependendo do tipo de aluno, do tipo de regime em que se insere, e da classe social e formação dos pais, o número de problemas suscetíveis de influenciar a motivação de uma forma negativa é extenso. Enumero alguns:

- A escolha de repertório, de caráter tendencialmente erudito, muitas vezes desligado ou distante da realidade dos alunos
- O enfoque excessivo na técnica, desprovida de ligação à expressividade artística: a quantidade extensa de estudos e exercícios que muitas vezes têm como único propósito a mecanização de determinado movimento corporal, e que nada têm de musical
- A necessidade de uma prática individual - que se quer obrigatoriamente organizada, regular e de qualidade - na procura da evolução e do desenvolvimento musical, leva a que os alunos tenham de passar muitas horas sozinhos com o instrumento. Se o aluno não tem a autonomia necessária ou o nível de acompanhamento adequado, o estudo individual pode levar a um desenvolvimento lento, ou a resultados contraproducentes.

A experiência do autor no ensino do contrabaixo, adquirida ao longo de oito anos de serviço enquanto professor de contrabaixo no Conservatório D Dinis e na Orquestra Geração, levaram à formulação das seguintes questões de investigação:

- O recurso a estratégias que estimulem a criatividade musical (e a individualidade do aluno) no âmbito das aulas individuais de instrumento pode influenciar a motivação do aluno (na prática instrumental)?
- Que estratégias aplicar no ensino/aprendizagem do contrabaixo que estimulem a criatividade musical e influenciem consequentemente a motivação do aluno?

Objetivos:

- Compreender em que medida a estimulação da criatividade pode ser um fator potenciador da motivação na aprendizagem do contrabaixo.
- Identificar estratégias a ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.
- Contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do contrabaixo através da improvisação.

II. Enquadramento teórico

1. Motivação

1.1. Definição de Motivação

O conceito de motivação é um tema de relevância na área da psicologia, e foi explorado por correntes tão diversas como o behaviorismo, o cognitivismo, o humanismo, ou a perspetiva sociocognitiva. Nesse sentido, é um conceito que não teve uma definição estanque, mas que, foi refletindo as correntes que as descreviam (Oliveira & Oliveira, 1999; Cardoso, 2013).

Segundo Oliveira (1999), a motivação assenta em três vetores: Ativação – fator interno que ativa o comportamento; direção – fator que dirige o comportamento; e manutenção – persistência do comportamento até à obtenção do resultado pretendido. Assim, segundo este autor, o conceito de motivação pode ser definido da seguinte forma:

Os fatores internos do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direção e a intensidade do comportamento. [...] O sujeito motivado inicia uma conduta instrumental que o leva à satisfação de um desejo, ajudando-o a escolher entre os que mais eficazmente atingem o objetivo em vista, além de manter a sua atividade até à satisfação da necessidade (Oliveira, 1999, p.107).

O fator que despoleta o comportamento irá definir a natureza da motivação: intrínseca – se o comportamento advém do prazer que o sujeito retira dessa ação; ou extrínseca – quando a recompensa que o indivíduo obterá é o fator que desencadeia todo o comportamento. A primeira insere-se no âmbito das teorias motivacionais cognitivas e humanistas, onde se assume um comportamento intencional; a segunda reflete-se mais no carácter das teorias associacionistas-situacionistas, onde se assume o comportamento com um carácter mecanicista (Oliveira, 1999).

Entre as teorias associacionistas, podemos encontrar a de Condicionamento Clássico, de Pavlov; a de Condicionamento Operante, de Skinner; a de Redução do impulso e motivação como incentivo, de Hull; ou a de Conflito e frustração de Lewin. Estas teorias refletem uma visão comportamentalista, em que o comportamento do sujeito assume um carácter automaticista, em função da recompensa que advirá dessa ação.

Nas décadas de 50 e 60 surge uma abordagem conceptual da motivação, na forma de diversas teorias motivacionais, que procuram descrever o processo de ativação do comportamento sob a luz do cognitivismo. O fundamento teórico baseia-se na conceção de que os processos cognitivos do sujeito influenciam e intervêm no processo de ativação do comportamento, e na relação entre estímulo e resposta, “explicando ora comportamentos específicos, ora processos psicológicos bem delimitados ou, ainda, o funcionamento comportamental em contextos identificados de realização ou de relação social” (Gonçalves como citado em Cardoso, 2013, p.64).

Esta abordagem defende que o comportamento do sujeito não é motivado exclusivamente por estímulos externos e pelas recompensas que retiramos deles, mas que “a aprendizagem resulta da ação conjunta de uma série de processos cognitivos e metacognitivos (a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a escolha, a ação, etc.) que são mobilizados, tendo em vista alcançar um determinado objetivo ou resolver um problema” (Oliveira como citado em Cardoso, 2013, p.64).

No seguimento das teorias cognitivas, surgem um pouco mais tarde as teorias sociocognitivas, que incluem a dimensão do meio onde o sujeito se insere como um fator determinante do processo motivacional. Este resulta da interação entre fatores internos do indivíduo – como sendo as suas crenças, pensamentos e emoções; e fatores externos a ele – o meio social, a ação pessoal do indivíduo, e o resultado dessas ações (Vilela, 2009).

Ainda dentro do espectro das teorias dominadas pela dimensão intrínseca da motivação, as teorias humanistas vêm debruçar-se sobre aspetos inerentes à vontade própria do sujeito se auto valorizar, como sendo “as necessidades de autorrealização, a tendência realizadora inata ou a necessidade de autodeterminação” (Gonçalves como citado em Cardoso, 2013, p.622). Murray e Maslow defendem uma ordem de necessidades que o sujeito ambiciona satisfazer, tendendo para a satisfação progressiva de necessidades superiores, no sentido do “conhecimento e compreensão, valores estéticos e autorrealização. O interesse dos autores centra-se na necessidade de autorrealização como necessidade superior por excelência e que leva ao pleno desenvolvimento da pessoa.” (Oliveira & Oliveira, 1999, p.118).

A multiplicidade de abordagens acerca do conceito de motivação originou diversas teorias e diversas classificações ou organizações dessas mesmas teorias. A organização pelas quais as mesmas estão aqui apresentadas é apenas uma abordagem entre as diversas possíveis.

1.2. Motivação para a aprendizagem

A motivação e a aprendizagem são conceitos indissociáveis, na medida que em que há uma contínua interação entre si ao longo de todo o processo de aprendizagem – um aluno motivado estará mais predisposto a aprender e a empenhar-se no processo de aprendizagem; e quanto melhor forem os seus resultados, mais motivado se sentirá face ao processo de aprendizagem. Assim, atualmente reconhece-se que o desempenho escolar é influenciado de forma igual pela inteligência, personalidade, variáveis sociais e a motivação (Harris & Crozier, 2000; Oliveira & Oliveira, 1999; Pereira, 2011).

A natureza da motivação (intrínseca ou extrínseca) desempenha um papel preponderante neste processo. Uma criança intrinsecamente motivada irá aprender sem necessidade de estímulos ou recompensas exteriores ao processo, tendendo a obter melhores resultados escolares e uma percepção de autoeficácia mais saudável. Contudo, com o tempo, a dimensão social começa a assumir uma importância cada vez maior na percepção do aluno. Assim, este procurará responder cada vez mais às expectativas dos pais, dos professores e do meio social, e a motivação tende a assumir um carácter cada vez mais extrínseco (Pereira 2011).

Oliveira e Oliveira (1999), acerca de fatores estimulantes da motivação, descrevem a aprendizagem como um processo influenciado por duas dimensões: o meio intra escolar – nos quais se inserem professores, alunos e pares; e o meio extra escolar, onde os agentes que exercem influência são sobretudo a família. Dentro da esfera intra escolar, as expectativas dos professores face aos alunos - que resultam da interação com os mesmos, e das diferentes posturas que cada aluno demonstra face à aprendizagem – influenciam a motivação e condicionam as reações e os resultados dos alunos. Os alunos em relação aos quais os professores têm maiores expectativas, serão educados de forma concordante com as mesmas. Neste tipo de situação é natural haver um reforço da motivação, da auto estima e do rendimento escolar dos alunos, o que por sua vez leva a um aumento da expectativa do professor. Este ciclo vicioso acontece também na situação inversa: quando a expectativa é baixa em relação a determinado aluno, daí resulta um aproveitamento mais baixo.

Oliveira e Oliveira (1999) descrevem ainda que as próprias crenças de autoeficácia do professor provocam diferentes níveis de motivação e rendimento nos alunos, assim como as expectativas de eficácia pessoal do aluno em relação a si mesmo e em relação ao professor.

Ainda acerca da motivação para a aprendizagem, de referir que Oliveira e Oliveira (1999) enumeram alguns fatores que estimulam a motivação para a aprendizagem:

- Inserir matérias desinteressantes em temas que sejam interessantes para os alunos; aprender a gerir a ansiedade dos alunos, já que alunos mais ansiosos tendem a abandonar os estudos;
- A eventual necessidade de corrigir ou potenciar atitudes, incidindo na fonte, na mensagem ou no recetor;
- A relação com os pares e o clima socio-afetivo na sala de aula influenciam a motivação e o rendimento: o ambiente na sala de aula influencia o tipo de interação entre os alunos, e o professor é determinante na dinâmica que estabelece e no tipo de ensino pelo qual opta;
- A família e, particularmente, os pais têm um papel determinante na motivação para a aprendizagem, podendo influenciar através do seu estilo educativo, e no tipo de atitude, aspiração e expectativas que têm em relação à escola. O nível de estabilidade financeira que caracteriza o seio familiar também pode influenciar a motivação para os estudos.

1.3. Motivação para a aprendizagem musical

A aprendizagem musical reveste-se de um grau elevado de complexidade, considerando a diversidade de competências envolvidas neste processo – para além da audição, requer-se também motricidade, expressividade, competências cognitivas ao nível da leitura de uma nova simbologia, assim como capacidade performativa. Perante a necessidade de um desenvolvimento simultâneo de tantas competências, torna-se indispensável a realização de uma prática instrumental regular e estruturada – sendo, por isso, crucial conseguir manter um nível de motivação elevado ao longo de todo o processo de aprendizagem (Cardoso, 2007).

Harris e Crozier (2000) consideram que a motivação na aprendizagem é influenciada por três fatores: a natureza da tarefa; o nível de interesse do indivíduo perante a tarefa; e a consciência por parte do aluno acerca das consequências e das vantagens da realização de determinada tarefa. Nem todos os alunos terão já esta dimensão desenvolvida, pois por vezes os alunos querem muito aprender algo, mas não sabem porquê. No caso da aprendizagem musical, Harris e Crozier sugerem o seguinte exemplo ilustrativo:

Natureza da tarefa - eu quero aprender a tocar piano

Nível de interesse na tarefa – eu quero muito aprender a tocar piano

Conhecimento de possíveis consequências e vantagens – eu quero muito aprender a tocar piano pelo grande prazer que eu/os meus amigos/os meus pais vou/vão sentir; eu quero mostrar ao mundo o que consigo fazer; eu gostava de acompanhar o meu amigo; eu gostava de tocar músicas de natal. (Harris & Crozier, 2000, p.27).

Este esquema parece agrupar e sintetizar os principais fatores motivacionais apontados pelos autores de diversos estudos na área da motivação na aprendizagem de um instrumento musical, entre os quais se destacam o prazer que o aluno retira da prática musical, a importância atribuída à prática musical no meio social do indivíduo e pelas suas pessoas significativas, o reconhecimento de utilidade futura das competências que o aluno está a desenvolver com a aprendizagem e prática musical, a sensação positiva de autoeficácia na prática instrumental, o facto de se sentir capaz de lidar com a pressão em contexto performativo (assim como com o sucesso e o fracasso associado a estes momentos), a predisposição pessoal para investir um grande número de horas numa prática instrumental regular e estruturada, e a capacidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem imposto pelo ensino especializado da música.

São diversos os fatores que influenciam o envolvimento do aluno na aprendizagem musical e é frequente a ocorrência de flutuações do nível motivacional no aluno, sobretudo ao longo da adolescência. Neste sentido, é importante que haja uma adequada gestão e apoio por parte dos pais e professores para que os níveis motivacionais se mantenham elevados ao longo de todo o processo, assim como é fundamental o desenvolvimento de uma forte motivação de carácter intrínseco perante a aprendizagem musical. O esquema de Harris e Crozier reflete precisamente o carácter intrínseco que se espera desenvolver no envolvimento da aprendizagem musical. Quando a decisão de aprender a tocar um instrumento parte do próprio aluno, a motivação tende a ser maior, e habitualmente esses alunos revelam-se entusiasmados, com uma prática eficiente e com uma atitude recetiva e positiva ao longo das aulas (Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009; Harris & Crozier, 2000).

Perante o desafio de manter elevados os níveis de motivação do aluno face à aprendizagem de um instrumento musical, tem-se procurado delinear estratégias que vão para além do próprio aluno e que englobem os vários agentes envolvidos neste processo – sobretudo os pais e os professores. Hallam (2009) alerta para o forte impacto que a valorização e reconhecimento por parte dos pais e dos professores têm no aluno e no seu índice motivacional. O envolvimento parental no processo de aprendizagem será primordial, e pode-se refletir em áreas tão distintas como pela dedicação de tempo e

entusiasmo na partilha de questões logísticas que envolvam a tarefa, quer pelo reforço positivo e reconhecimento pessoal e social da competência do aluno, assim como pela valorização dos diversos benefícios da aprendizagem musical no desenvolvimento pessoal do aluno – que tem impacto no desenvolvimento de competências tão diversas como capacidades percetuais, linguísticas, mnésicas e de literacia numeral; realização geral e criatividade; desenvolvimento da capacidade verbal e do raciocínio não-verbal; desenvolvimento intelectual; desenvolvimento pessoal e social; desenvolvimento físico e de bem-estar; desenvolvimento da consciência cognitivo-emocional; desenvolvimento do comportamento autorregulado. O facto de os pais terem consciência de todos os benefícios que podem provir de um envolvimento ativo na aprendizagem musical, poderá tender a uma maior valorização perante a tarefa, e a um maior apoio e encorajamento do aluno, assim como a um maior reconhecimento perante uma tarefa tão complexa e diversificada (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009; Hallam, 2007; Hallam, 2009).

Sendo um dos principais agentes no processo de aprendizagem musical, os professores assumem uma grande importância no nível de motivação que o aluno desenvolverá e na sua postura perante a tarefa. No sentido de conseguir manter e potenciar a motivação dos alunos, para que estes reflitam entusiasmo na aprendizagem musical, uma prática instrumental eficiente, e uma postura positiva e recetiva, têm sido propostas algumas estratégias e fatores aos quais o professor deverá prestar grande atenção:

- Atitude do professor perante o aluno – linguagem verbal e não-verbal.
- Forma de apresentação dos novos conteúdos – é mais eficaz quando apresentada de forma imaginativa, positiva e como parte de um processo de aprendizagem mais amplo do que o conteúdo em si.
- Preparação prévia de cada aula.
- Valorizar o elogio – é importante dar um feedback realista face ao desempenho do aluno, enfatizando sempre o empenho e o esforço do aluno como premissa para o sucesso; e, no caso de um desempenho malsucedido, será importante clarificar que estes momentos fazem parte do percurso, e desvalorizar a sensação de fracasso com uma crítica positiva e construtiva. Um feedback claro em que o aluno compreende porque razões o professor o está a elogiar ou se sente descontente com a sua prestação, ajudam-no a desenvolver um pensamento crítico e a capacidade de auto-avaliação.
- Associar as atividades a outros interesses dos alunos.
- Promover a integração do aluno em diferentes *ensembles*.
- Definir objetivos e desafios (que podem passar por audições, concertos, concursos, masterclasses, ou pela integração do aluno num novo ensemble ou projeto) – as expectativas que o professor demonstrar face a estes novos desafios serão preponderantes para a postura do aluno e para a sua motivação, pois os alunos tendem a reagir positivamente às expectativas dos professores – pelo que é importante que as expectativas sejam desafiantes e realistas, e apresentadas de uma forma clara para que o aluno compreenda qual o objetivo definido e quais estratégias que tem ao seu dispor para o atingir. Definindo expectativas elevadas (mas sempre realistas e acessíveis às competências do aluno) o professor está a promover autoconfiança, autoeficácia e motivação no aluno.

- Encontrar um bom equilíbrio das novas tarefas – estas deverão ser desafiantes, mas de acordo com o nível do aluno, de forma que este se sinta capaz de as realizar com sucesso; este ponto vai de encontro com a teoria do fluxo, proposta por Csikszentmihalyi (como citado em Cardoso, 2007, p. 6), que pressupõe que, para que o fluxo motivacional se mantenha, é fundamental que a complexidade das tarefas aumente com o desenvolvimento das competências do aluno e com a criação de novos desafios.
- Intercalar a realização de novas tarefas, com a realização de tarefas anteriormente completadas e nas quais o aluno se sente competente.
- Assegurar que os alunos conseguem completar a tarefa no máximo das suas capacidades – de acordo com a teoria da autoeficácia, a percepção que o aluno tem acerca das suas capacidades para realizar uma determinada tarefa terá uma influência direta no seu desempenho; pelo que não basta que o aluno seja capaz de realizar a tarefa que lhe é proposta, sendo fundamental que o aluno acredite que tem as competências e capacidades necessárias para atingir os seus objetivos – caso o aluno se sinta assoberbado perante as dificuldades com que se depara, a sua motivação tenderá a diminuir no sentido de proteger a sua autoestima perante o medo de poder falhar. Uma percepção de autoeficácia positiva revela-se essencial para que se promova um aumento de confiança e uma maior motivação para abraçar novos desafios.
- Compreender as causas às quais os alunos atribuem o sucesso ou o fracasso dos seus momentos performativos – O’Neill e McPherson (2002,) alertam para a importância das atribuições causais que os alunos desenvolvem acerca do seu desempenho, definindo as expectativas acerca dos futuros desempenhos como fundamentais para manter a motivação – ou seja, mais importante do que o sucesso ou o fracasso de uma performance, é compreender as causas às quais se atribui esse resultado. Quando um aluno atribui resultados malsucedidos à falta de esforço ou ao facto de não ter utilizado estratégias de estudo adequadas, ele percebe que a mudança depende de si – sente-se capaz de controlar a situação – e, geralmente, tem mais facilidade em prever melhorias significativas nos seus desempenhos futuros; já os alunos que atribuem um desempenho malsucedido a fatores externos (como a falta de sorte), tendem a ter mais dificuldade em prever resultados futuros mais positivos, sendo mais difícil manter-se motivado.
- Encarregar um aluno de ser 'mentor' de um aluno mais novo.
- Transferir responsabilidade - responsabilizar o aluno pela preparação da aula seguinte (por ex. estrutura da aula e conteúdos a abordar - refletir com o aluno acerca da razão pela qual não incluiu determinados conteúdos, caso tal ocorra); permitir ao aluno escolher o que quer trabalhar nessa aula – quais os conteúdos ou secções em que precisa de ajuda, e que mecanismos e estratégias tem ao seu dispor para ultrapassar esses obstáculos. O aluno assume responsabilidade na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.
(Cardoso, 2007; Ghazali, 2005; Harris & Crozier, 2000; O’Neill & McPherson, 2002; Schatt, 2011; Vilela, 2009)

Para além do professor, também o meio social em que o aluno se insere influenciará a promoção e a manutenção da motivação dos alunos – com especial destaque para o meio familiar. Diversos autores destacam o envolvimento parental como sendo o fator mais importante e influente na realização musical. Se os pais valorizarem a aprendizagem musical e o desempenho do aluno e se se envolverem ativamente no processo – por exemplo, agilizando questões logísticas de transporte e estudo, estando presentes em concertos e audições, e ativos no acompanhamento do percurso e dos momentos de estudo – estarão a exercer uma influência direta no envolvimento do aluno neste processo, e na promoção de motivação (Ghazali, 2005.).

2. Criatividade

A criatividade e a imaginação são provavelmente dois dos mais importantes aspetos da educação e de uma vivência espirituosa. Sem a capacidade de imaginar e de criar, as culturas estagnariam e o mundo seria muito menos interessante.⁷

(Goldberg, 2011, p.41)

Nas culturas ocidentais, a criatividade é frequentemente associada a uma visão elitista, em que é considerada um dom não acessível a todos, e é medida em função de um determinado resultado ou produto que revelam inovação. Contudo, este conceito tem sido alvo de reflexão, e o seu carácter elitista tem sido desmistificado. Sarath (2013,) refere-se ao pensamento criativo como sendo aquele que revela inovação, interação e capacidade de sintetizar conhecimento proveniente de diferentes fontes, permitindo o surgimento de uma nova voz, ideia ou estilo. Por sua vez, Goldberg (2011) defende que a criatividade poderá ser uma característica inata no ser humano, e que o nosso desenvolvimento estará dependente da nossa ação criativa – que ocorre naturalmente ao longo da nossa infância e que tendemos a não explorar em fases mais adultas. A autora defende que “a capacidade de superar limitações antigas enquanto se constrói e adiciona novos esquemas ao seu próprio repertório de ações é uma outra qualidade associada ao processo criativo” (p.43)⁸; desta forma, considera-se uma associação entre criatividade e motivação desde o nascimento, em que a criança imita os seus cuidadores e age criativamente no sentido de se superar para evoluir. A ação criativa prossegue ativamente nos anos seguintes em todos os processos que envolvem o ato de brincar – extremamente importante no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança, onde se criam e desenvolvem

⁷ Traduzido do original: Creativity and imagination are probably two of the most important aspects of education and spirited living. Without an ability to imagine and create, cultures would stagnate and the world would be far less interesting.

⁸ Traduzido do original: The ability to *transcend previous limitations* while constructing and adding new schemas to one’s repertoire is another quality associated with the creative process.

conexões com conhecimentos prévios e se exploram novas possibilidades de representação do mundo que a rodeia.

A criatividade é, assim, vista como sendo inerente ao desenvolvimento intelectual, emocional e humano; e, à medida que estes vão ocorrendo, a concentração, a reflexão e a consciência vão assumindo papéis cada vez mais importantes no processo de desenvolvimento. Neste contexto, as artes constituem um espaço de ação privilegiado, por proporcionarem uma metodologia e estrutura em que as crianças possam trabalhar e refletir, assim como possibilita diversas formas de expressão e de comunicação das suas ideias. Goldberg (2011) salienta que a criatividade não implica, necessariamente originalidade, e que pode decorrer do processo imitativo. A autora defende que, na verdade, a imitação enquanto processo criativo pode ser uma ferramenta de aprendizagem extremamente útil, na medida em que implica motivação, concentração, persistência, reflexão, e capacidade de estabelecer conexões; pelo que o ato de imitar se revela bem mais complexo do que poderá aparentar.

Goldberg (2011) destaca dois pontos-chave que o professor deverá ter em consideração para provocar e estimular o processo criativo: perceber o que desperta o interesse da criança e aumentar a sua curiosidade, estimulando a sua imaginação; e ser um modelo, praticando o ato criativo com os alunos – criando situações em que as crianças possam explorar ideias mais profundas, e criando desafios que lhes suscitem a vontade de se envolverem na aprendizagem e no pensamento reflexivo.

A importância reconhecida à criatividade e à inovação tem assumido um carácter cada vez mais consensual e transversal às diversas áreas de conhecimento, sendo reconhecido como essencial à evolução e à mudança de paradigmas civilizacionais. Nesse sentido, o sistema educativo surge como plano primordial de ação – por ser uma instituição de excelência na quantidade de população que contempla, e porque tem a possibilidade de moldar formas de pensar e de agir. Assim, requer-se que os professores sejam profissionais criativos e que os alunos aprendam a ser criativos. Contudo, as escolas são instituições com muitas estruturas e linhas orientadoras estabelecidas que devem ser seguidas, e nem sempre é fácil delinear um equilíbrio que permita a coexistência pacífica e enriquecedora entre as estruturas existentes no sistema educativo com novas formas de ação e de pensamento. A este propósito, Sarath (2013, p.6) chega mesmo a afirmar que “É mais fácil mudar um cemitério do que mudar um *currículo*”, salientando que, na sua ação de procura por implementar um currículo que valorizasse o pensamento criativo e consciente, sentiu que não seria suficiente desenhar novos modelos educativos, mas seria necessário incutir novas formas de pensamento e de diálogo que promovessem receptividade às suas iniciativas (Sarath, 2013; Sawyer, 2011).

Tal como Goldberg (2011), também Sarath (2013) considera que as artes assumirão um papel crucial na promoção do desenvolvimento criativo, e na potenciação de mudanças educativas e civilizacionais. Quando efetivamente integradas no sistema de ensino, as artes proporcionam desafios e oportunidades para as crianças explorarem as suas ideias e pensamentos, constituem um meio de expressão para trabalhar as suas ideias e emoções, permitem explorar e expandir a imaginação e a criatividade, e potenciam a disciplina e a dedicação (Goldberg, 2011).

A nível musical, será importante destacar que a improvisação e a composição podem ser ingredientes muito úteis e valiosos no desenvolvimento da imaginação e da

criatividade. Por sua vez, a capacidade criativa permite a possibilidade de realizar decisões artísticas e informadas, revelando-se essencial para todos os músicos (Harris & Crozier, 2000).

3. Improvisação

No âmbito da cultura popular o ato de improvisar surge associado a algo caótico e não preparado, refletindo uma conotação negativa. Contudo, no meio musical, o ato de improvisar assume um caráter complexo, que requer muita prática, preparação e concentração. Ainda que, no âmbito musical, este conceito surja muitas vezes associado ao jazz, a improvisação é, na verdade, transversal a diversos períodos e estilos artísticos; está presente nas ornamentações do período barroco, assim como na criação das cadências dos concertos clássicos, numa linha de baixo, ou numa improvisação jazzística. A improvisação atravessa, assim, diversas épocas e estilos, tal como diversas culturas, estando presente também na cultura musical do Médio Oriente, da Ásia, ou do Sudeste asiático (Menezes, J., s/d).

A complexidade e o caráter multifacetado da improvisação reflete-se nas diversas formas em que este conceito é definido, que se complementam entre si. Derivado do latim “*improvisus*”, o termo improvisação parece surgir associado ao conceito de algo inesperado. A literatura académica apresenta diversas possibilidades de definição deste conceito, entre as quais, como sendo um processo de criação musical que decorre no curso do momento performativo; ou como a arte de executar música espontaneamente sem o auxílio de um manuscrito, esboço ou memória; ou como um processo de interação criativa entre o músico e um modelo que poderá ser mais ou menos fixo; ou como uma capacidade performativa de correção de erro decorrente de uma comparação em tempo real entre o resultado pretendido e o resultado obtido; entre tantas outras (Harris & Crozier, 2000; Menezes, J., s/d).

A improvisação e a composição podem constituir valiosas ferramentas muito úteis no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pelo que será interessante considerar a hipótese de integrá-las de forma regular na formação instrumental e musical dos alunos. Entre os diversos benefícios provenientes de uma prática regular de improvisação, em contexto de aula ou de estudo, Harris e Crozier (2000) destacam os seguintes:

- Melhorar as capacidades auditivas – improvisar requer a capacidade de ouvir sons, processá-los e decidir em tempo-real o que tocar de seguida.
- Melhorar as capacidades técnicas – inculcando o uso da improvisação em passagens técnicas que o aluno tenha dificuldade em executar; ao criar variações rítmicas ou melódicas nessas passagens específicas, podemos quebrar a monotonia que por vezes se sente pela intensa repetição necessária no estudo, tornando a prática mais interessante, dinâmica e apelativa.
- Promover a consciência musical – conteúdos como o sentido de tonalidade, intervalos musicais, dinâmicas, forma e estrutura, ou articulações, por exemplo, poderão ser trabalhados em contexto de improvisação, incidindo o foco sobre cada um dos parâmetros em cada momento de improvisação; o aluno assimilará

muito mais os conteúdos abordados desta forma do que numa exposição teórica, pois estará a refletir sobre eles e a explorá-los de forma prática.

- Promoção de autoconfiança – ao sentir que tem toda a liberdade de criação e expressão, o aluno encontra um espaço de exploração da sua própria musicalidade, onde a espontaneidade é bem-vinda; esta procura pode refletir-se numa maior vontade de praticar, potenciando a autoconfiança e a relação com a música.
- Exploração do instrumento – a improvisação permite ao aluno uma maior liberdade de exploração instrumental, que poderá ser encorajado desde o início da aprendizagem, quer com pequenas melodias, quer com ritmos ou simples efeitos sonoros.
- Exploração de aprendizagem e criação musical sem recurso a partitura – permite uma abordagem menos lenta e restritiva do que o processo de aprendizagem instrumental com recurso ao uso de notação.
- Promoção de autoexpressão – incentivando os alunos a criar cenários, personagens e histórias, estará a promover a imaginação e a criatividade, assim como a capacidade de expressar as suas ideias e emoções.
- Desenvolvimento de capacidades requeridas em certos exames – para além de linhas melódicas, padrões rítmicos, intervalos, acordes, ou sequências harmónicas, a improvisação estimula a capacidade de resposta a qualquer estímulo.
- Desenvolvimento do desempenho num determinado estilo musical – a prática regular de improvisação num determinado idioma musical, fortalecerá as características que são inerentes a esse estilo e período musical.
- Desenvolvimento de audição interna e da capacidade de antecipação musical (Harris & Crozier, 2000).

4. O jogo como atividade promotora de autoexpressão, desenvolvimento e aprendizagem

O ato de brincar é tão importante, que constitui um direito garantido por lei e preconizado pela ONU, constando da Declaração Universal dos Direitos da Criança (Ginsburg, 2007).

Winnicott (1942) considera que são diversos os motivos pelos quais a criança se sente impelida a brincar, mencionando os seguintes:

- Prazer – as crianças têm a capacidade de desfrutar de todas as experiências físicas e emocionais dos jogos; e quanto menos materiais e ideias lhes forem dados, mais ativa será a sua ação criativa
- Meio de expressão de agressão – a capacidade de libertar a raiva e a agressividade é muito importante para o saudável funcionamento humano, e o jogo proporciona um espaço adequado para exprimir esses sentimentos num ambiente em que essa expressão possa ocorrer sem que ninguém se magoe.

- Controlo de ansiedade – o jogo permite à criança controlar ansiedade, ou ideias e impulsos que conduzam à ansiedade.
- Ganhar experiência – a criança desenvolverá a sua personalidade através dos jogos – dos seus próprios jogos, ou da sua ação sobre os jogos das outras crianças ou dos adultos.
- Interação social – através do jogo surgem relações emocionais e a criança desenvolve contacto social
- Integração da personalidade – o jogo permite estabelecer a ligação entre as realidades interna e externa da criança, entre o imaginário e o físico.
- Comunicação com os que o rodeiam – através do jogo, a criança consegue exprimir muito do seu mundo interior, mesmo pensamentos mais profundos.

Assim sendo, parece claro que o ato de brincar se reveste de uma grande complexidade, e contém em si uma riqueza difícil de encontrar noutras atividades. Brincar promove o uso da criatividade, desenvolve a imaginação, destreza, força física, cognitiva e emocional, é importante para um desenvolvimento cerebral saudável, e para interagir com o mundo que rodeia a criança – permite-lhe criar e explorar um mundo sob o qual é ela que tem o controlo, e proporciona a possibilidade de enfrentar os seus medos ao desempenhar papéis de adultos. Assim, poderão desenvolver-se novas competências que potenciam a autoconfiança e a resiliência, que serão fundamentais para desafios futuros. Quando é a criança que gere o momento de brincar são estimuladas e desenvolvidas competências como a tomada de decisão, o respeito pelo seu próprio ritmo, a descoberta dos seus próprios interesses, a envolvimento plena na experiência que a criança procura. A nível social, brincar promove a partilha, a negociação, a resolução de conflitos, a autodefesa, e a aprendizagem de trabalhar em grupo (Ginsburg, 2007; Winnicott, 1975).

Piaget defende que o ato de brincar, e o jogo em si, é essencial na vida e no desenvolvimento da criança, permitindo à criança a assimilação e a ação sobre a realidade. Ao longo do desenvolvimento da criança, a natureza e complexidade dos jogos vão-se modificando. Numa primeira fase, o jogo de exercício assume a primazia – a criança repete determinada situação por puro prazer, por gostar dos efeitos que daí decorrem. Posteriormente, surgem os jogos simbólicos – que permitem à criança relembrar mentalmente o acontecido e permitem a representação. Seguidamente, são os jogos de regras que assumem a primazia – promove-se a transmissão social, e a sua importância aumenta conforme aumenta o desenvolvimento social (Tessaro & Jordão, 2007).

Winnicott (1975, p.88) salienta a relação estreita que existe entre a atividade lúdica e o ato de criar, afirmando que “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem da sua liberdade de criação”. Segundo o referido autor (1975, p.107), é o ato de brincar que serve de base à construção da totalidade da existência experiencial do homem. Neste seguimento, parece oportuno citar Sakamoto (2008, p.267-8) que desenvolve a visão de Winnicott:

“Para Winnicott, durante a infância, o potencial criativo está ao serviço da constituição de uma identidade pessoal, ao que vale acrescentar – é a obra criativa mais importante da existência humana,

visto que todas as demais realizações derivarão desta primeira. [...] importância do brincar na infância como ponto de partida para a construção das bases do fazer humano que alicerça a vida social e a construção do mundo, desde o plano imediato das ações aos andaimes da cultura. A criatividade que, em essência, traduz a espontânea atividade de experimentação que o ser humano pratica no seu relacionamento com o mundo em que vive e, encontra-se no cerne da singular individualidade de cada um, durante a infância atravessará um período de importante definição. Brincar na infância é a experiência que abriga a experimentação da construção das bases de importantes identificações do indivíduo, nos mais variados aspetos subjetivos e nos diversos papéis sociais que a criança toma contato e explora. Brincar na infância expressa em sua amplitude de possibilidades, o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspetos biológico, psicológico e sociocultural. Brincar é pessoal, é social, é cultural e depende das ações concretas realizadas pela mente e corpo.”

Winnicott vê o potencial criativo como sendo inato, e presente na relação do indivíduo com o mundo, sendo o principal responsável pelo sentimento de que a vida é significativa e vale a pena ser vivida. Para o autor, “a criatividade está na raiz da vida e a manutenção da existência depende da utilização do potencial criador” (Sakamoto, 2008, p.271). Assim, o desenvolvimento humano surge associado ao desenvolvimento do potencial criativo e a criatividade desenvolve-se em paralelo ao desenvolvimento emocional do indivíduo. A infância será o período de excelência em que o ser humano saudável, mais exaustivamente, explorará as experiências reveladoras de aspetos subjetivos que lhe são próprios e que lhe permitirão uma personalidade única. Quando a construção do Eu está assegurada, o indivíduo pode passar a fases seguintes em que identifica e aprimora características que lhe são peculiares e distintivas, adquire novas competências, refina determinadas capacidades e aprofunda a afetividade, enriquecendo a sua idiossincrasia, num processo contínuo e infindável (Sakamoto, 2008).

Contudo, o psicólogo alerta para o facto de que o ser humano é frequentemente composto de atos de caráter que não correspondem ao seu ‘eu’ genuíno, e que se criam como defesas com o intuito de preservar o mesmo: estas construções de caráter (falso) correspondem a atitudes e comportamentos replicados no sentido de corresponder meramente às expectativas dos outros. Esta postura perante a vida é vista pelo autor como um não viver criativamente, que é comparável a viver num estado de submissão perante a realidade externa, limitando-se a corresponder às normas sociais, o que conduz a um tipo de vivência que não é saudável e que potencia o sentimento de inutilidade e de indiferença perante a vida. Na visão de Winnicott, para que o indivíduo atribua significado ao ato de viver – para que viva dignamente e de forma saudável – é necessário que seja capaz de viver criativamente – um processo constante e dinâmico, onde se requer a capacidade de o indivíduo agir sobre a realidade externa e construir o próprio mundo em que habita. Desta forma, o autor salienta uma ideia central na sua visão, considerando que uma das

características mais naturais do ser humano é a capacidade criativa, sendo talvez apenas através do brincar que o indivíduo frui a sua liberdade de criação, e que só através do brincar se consegue chegar à essência do indivíduo, aquilo que o autor define como sendo a sua personalidade integral, ou *self* (Carneiro & Silva, 2013; Winnicott, 1975).

Porém, o sistema educativo não parece seguir esta visão. Em vez de ser dada primazia à imaginação criativa – própria do pensamento divergente, intuitivo e subjetivo; acaba por enfatizar predominantemente o pensamento convergente, lógico e objetivo, baseado na observação. Este facto acentua-se à medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade, sendo atribuída uma maior preponderância às suas competências intelectuais, em detrimento da sua criatividade.

É cada vez mais consensual que as crianças precisam de tempo livre – precisam de brincar – para promoção da criatividade, autorreflexão e descompressão; pelo que se torna imperativo que o ato de brincar seja integrado nas dimensões académicas e sociais da criança. Cabe aos educadores direcionar a sua ação no sentido de proporcionar às crianças espaços de aprendizagem onde o brincar se insere no projeto educativo como ferramenta de excelência. Interagindo no processo de construção do conhecimento das crianças através do ato de brincar, os educadores são considerados membros participativos e mediadores desse processo, devendo criar ações lúdicas com propósitos educativos claros, onde a interação criança e adulto e com os seus pares seja garantida. (Barboza & Volpini, 2015; Ginsburg, 2007; Homem, Gomes & Montalvão, 2009).

III. Apresentação do estudo

1. Metodologia

A presente investigação foi realizada no âmbito do estudo de caso com natureza qualitativa. A opção por esta metodologia prendeu-se com o facto de se pretender estudar questões tão idiossincráticas como a motivação dos alunos, e a sua flutuação face à estimulação da criatividade pelo incentivo da liberdade de improvisar. O estudo de caso pareceu corresponder à procura por uma metodologia que visa a descrição e compreensão profundas e pessoais dos indivíduos, enfatizando o facto de o caso ser semelhante a outros, mas, ainda assim, com um interesse próprio e singular que o torna distinto dos restantes (Yin, 1994; Ludke & André, 1986).

Foram selecionados 3 alunos que se demonstravam desmotivados na aprendizagem do contrabaixo, para o nosso estudo. No sentido de obter alguma heterogeneidade no grupo, os alunos selecionados frequentavam diferentes graus do ensino especializado de música (2º, 4º e 5º grau), e diferentes regimes de frequência – sendo que dois alunos frequentavam o regime articulado (os alunos de 4º e 5º graus) e uma das alunas frequentava o regime supletivo (2º grau).

Ao longo do 3º período do ano letivo 2016/2017, foi reservada uma parte do tempo das aulas individuais de contrabaixo para a implementação de estratégias que estimulassem a criatividade musical e que promovessem a individualidade do aluno, com o intuito de que essas estratégias influenciassem positivamente a motivação dos alunos face à aprendizagem instrumental. Com o intuito de promover uma prática instrumental que se diferenciasse do *modus operandi* habitual de uma aula individual, estas estratégias tomaram a forma – e o nome – de jogos criativos, potenciando assim uma eventual libertação do aluno face à ideia de avaliação (trabalho de casa), e fomentando a imagem de ‘brincar’ com a música.

Foram dedicados 15 minutos por aula de instrumento a estas estratégias, num regime quinzenal. A preferência seria, naturalmente, que estas atividades decorressem semanalmente, em cada aula de instrumento; contudo, os alunos tinham apenas uma aula semanal de 45 minutos, e foi necessário optar por um regime quinzenal face à necessidade de preparar todo o repertório definido para as provas e exames, pelos regimes de frequência mencionados na primeira parte. As estratégias consistiram na aplicação de diversos jogos de criatividade e improvisação.

A recolha de dados foi realizada através da observação de carácter naturalista do desempenho e reação dos alunos face aos jogos previamente delineados e desenvolvidos em contexto de aula; e através de entrevistas realizadas aos mesmos alunos em dois momentos diferentes – antes e após a implementação das referidas estratégias.

1.1. Jogos de Criatividade e de Improvisação

No sentido de delinear estratégias que estimulassem a criatividade dos alunos, e potenciassesem a valorização da sua idiossincrasia, o autor do presente trabalho desenvolveu os seguintes jogos:

1.1.1. Jogos de imitação

- **Baixo Contra Baixo** – Jogo de Imitação 1: O professor toca contrabaixo e o aluno imita-o no contrabaixo.

Dentro de um conjunto de notas pré-determinadas (uma oitava de uma escala maior, por exemplo) o professor toca melodias, para que o aluno as imite de seguida. No que diz respeito ao nível de dificuldade de execução, as melodias são apresentadas de uma forma gradual – conteúdos melódicos e rítmicos inicialmente simples, que se vão desenvolvendo ao nível da sua complexidade ao longo do exercício.

As melodias e motivos – na tonalidade e extensão definidas previamente – são apresentados com um nível de complexidade gradual. Inicialmente com apenas duas ou três notas, em graus conjuntos. Ritmicamente bastante simples, desenvolvendo-se progressivamente em complexidade.

No que diz respeito à articulação das notas, a complexidade é igualmente progressiva. Numa primeira fase, mais elementar, as notas são tocadas de forma *detaché*. Gradualmente, a articulação das notas foi variada: notas ligadas, *pizzicato*, e técnicas de articulação como *martelé*, *staccato* e *spiccato* são introduzidas, assim como combinações entre as mesmas.

Duração estimada: 10 minutos

- **Piano Contra Baixo** – Jogo de Imitação 2: O professor toca piano e o aluno imita-o no contrabaixo.

Para que o aluno não se apoie em referências visuais dadas pela execução no contrabaixo (dedilhações, tipo de arcada e formas de articulação), e tente simplesmente descobrir e imitar as notas e melodias de uma forma autónoma.

Dentro de um conjunto de notas pré-determinadas (uma oitava de uma escala maior, por exemplo) o professor toca melodias, para que o aluno as imite de seguida. No que diz respeito ao nível de dificuldade de execução, as melodias são apresentadas de uma forma gradual – conteúdos melódicos e rítmicos inicialmente simples, que se vão desenvolvendo ao nível da sua complexidade ao longo do exercício.

As melodias e motivos – na tonalidade e extensão definidas previamente – são apresentados com um nível de complexidade gradual. Inicialmente com apenas duas ou três notas, em graus conjuntos. Ritmicamente bastante simples, desenvolvendo-se progressivamente em complexidade.

No que diz respeito à articulação das notas, a complexidade é igualmente progressiva. Numa primeira fase, mais elementar, as notas são tocadas de forma *detaché*. Gradualmente, a articulação das notas foi variada: Notas ligadas, *pizzicato*, e técnicas de articulação como *martelé*, *staccato* e *spiccato* são introduzidas, assim como combinações entre as mesmas.

Duração estimada: 10 minutos

- **Áudio Contra Baixo** – Jogo de Imitação 3: Neste jogo, o professor não interage diretamente com o aluno.

A melodia, em forma de uma peça simples (melodia em contrabaixo com acompanhamento de piano) é enviada em ficheiro áudio. O aluno, sozinho, deve imitar a melodia com todas as suas subtilezas, pelos seus próprios meios.

Este jogo é apresentado em contexto de aula, sendo um desafio lançado como trabalho para casa. O aluno deve procurar descobrir a melodia sozinho.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma das fases

1.1.2. Jogos de desenvolvimento de audição interior

Jogos que contribuem para o desenvolvimento da audição interior e da imaginação de frases melódicas, promovendo a relação deste processo com a prática no instrumento.

- **Jogo de Audição**

Perante uma melodia de conhecimento popular e de fácil execução, o desafio será o de cantar/tocar com interrupções, sugeridas pelo professor. Durante as interrupções, a música não termina realmente: a melodia deve continuar, mas mentalmente. Com o novo sinal do professor, o aluno continua a cantar/tocar a melodia como se ela nunca tivesse realmente parado. O aluno não deve cantar a melodia nos intervalos, mas ouvi-la interiormente. Quando o aluno toca, o professor deve tocar a melodia ao piano e não ao contrabaixo - para que não haja referências visuais (entradas, dedilhações) nas quais o aluno se possa apoiar.

Primeiro nível: ouvir e cantar – o jogo é feito com a voz. Nos momentos em que a música é ‘executada’, o aluno deve fazê-lo, cantando, sem o nome das notas.

Segundo nível: ouvir e tocar – o jogo é feito com o contrabaixo. As porções de melodia executadas devem ser feitas no instrumento, com o acompanhamento do professor ao piano.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma dos níveis

- **Completa os espaços... com rodinhas** – Jogo de completar os espaços 1: com referência visual e auditiva.

O aluno tem acesso a uma partitura de uma melodia com alguns compassos em branco (espalhados em diversas secções), assim como ao ficheiro áudio da peça (melodia em contrabaixo, com acompanhamento de piano). O aluno deve imitar a melodia com todas as suas subtilezas, pelos seus próprios meios, preenchendo assim os espaços em branco. Não é necessário preencher a partitura.

Este jogo é apresentado em contexto de aula, sendo um desafio lançado como trabalho para casa. O aluno deve procurar descobrir a melodia sozinho.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma das fases

- **Completa os espaços... sem rodinhas** – Jogo de completar os espaços 2: com referência visual.

É apresentada uma partitura com uma melodia escrita, de uma canção de conhecimento popular (parabéns a você, atirei o pau ao gato, o balão do João, etc.). A partitura contém os primeiros dois compassos de cada secção, sendo que o aluno deve tentar tocar o resto das melodias em falta, sozinho. Não há referência auditiva e, em jeito de partida, não há título para a peça apresentada, para que o aluno seja obrigado a pensar na melodia e a procurar lembrar-se da letra.

Este jogo é apresentado em contexto de aula, sendo um desafio lançado como trabalho para casa. O aluno deve procurar descobrir a melodia sozinho.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma das fases

- **Completa os espaços... sem mãos!** – Jogo de completar os espaços 3: sem referências visuais ou auditivas.

O professor propõe um tema de conhecimento popular, ou propõe-se que o aluno escolha uma melodia com a qual esteja bastante familiarizado. Depois disto, o professor sugere a primeira nota da melodia. Sem recurso a partitura ou gravação, o aluno deve descobrir as notas desse tema de uma forma autónoma.

A sugestão da primeira nota vem no sentido de controlar a tonalidade e o registo da execução da melodia. Dependendo do nível técnico do aluno, a primeira nota poderá ser num registo ou numa tonalidade mais ou menos acessível.

Este jogo é apresentado em contexto de aula, sendo um desafio lançado como trabalho para casa. O aluno deve procurar descobrir a melodia sozinho.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma das fases

- ***Jogo de procura de notas***

Tendo uma melodia familiar que o aluno consiga executar, é-lhe pedido que a toque em outras tonalidades (começar a mesma melodia numa outra nota)

Duração estimada: 10 minutos

1.1.3. Jogos de improvisação e composição

Jogos que lançam desafios no sentido de promover a capacidade de improvisação no instrumento, juntamente com a capacidade de pensar, organizar e construir temas dentro do âmbito de determinado contexto musical.

- ***Pergunta e Resposta*** – Jogo de Pergunta e Resposta, com referência auditiva.

As melodias (inconclusivas) são apresentadas de forma gravada, ao longo de um número determinado de compassos, seguidas do mesmo número de compassos em branco (pausas) – o aluno deve aprender os temas propostos e completá-los, nos compassos que lhes dizem respeito, criando as suas próprias melodias, em jeito de resposta aos temas inicialmente apresentados.

Este jogo é apresentado em contexto de aula, sendo um desafio lançado como trabalho para casa. O aluno deve procurar descobrir as melodias sozinho.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para cada uma das fases

- ***Jogo de Improvisação / Composição***

Primeiro nível: É apresentada uma peça em registo áudio: o tema em contrabaixo, acompanhado ao piano. Sem recorrer à partitura, o aluno deve aprender a peça, por via de imitação. Posteriormente, o áudio do acompanhamento é enviado separadamente (sem a melodia aprendida) para que o aluno improvise por cima do piano, de forma a criar uma nova melodia para o mesmo acompanhamento.

Promove-se a prática de improvisação instrumental sobre uma base harmónica que seja familiar ao aluno, tendo uma melodia conhecida como

referência. O objetivo será o de aperfeiçoar as frases improvisadas, de forma a definir uma melodia final.

Segundo nível: O acompanhamento de uma outra peça é enviado aos alunos, sem qualquer referência ou informação acerca da melodia a ser executada. O aluno deve realizar o mesmo processo de improvisação/composição de forma a criar uma outra melodia, desta vez sem qualquer tipo de influência melódica inicial.

Neste jogo há dois momentos distintos de observação: numa primeira fase, durante a qual se dá a conhecer o jogo e as suas regras; e a segunda, na aula seguinte: momento em que se verifica e observa o trabalho realizado pelo aluno.

Duração estimada: 5 minutos para a primeira fase; 5 a 10 minutos para a segunda fase (audição e observação)

1.2. Observação

A observação do desempenho e da reação dos alunos face aos jogos acima descritos assumiu um caráter naturalista, tendo sido realizada pelo autor do presente trabalho, durante as aulas, aquando da aplicação destes jogos.

Na tabela que se segue, estão descritos os parâmetros gerais e os parâmetros específicos que se pretendia observar em cada jogo.

Tabela 3 - Parâmetros específicos e parâmetros gerais a observar em cada jogo

Jogo	Parâmetros específicos a Observar	Parâmetros gerais a observar
<i>Baixo Contra Baixo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Recetividade - Capacidade criativa - Empenho - Aquisição de conhecimento
<i>Piano Contra Baixo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	

<i>Áudio Contra Baixo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão - Recetividade - Capacidade criativa - Empenho - Aquisição de conhecimento
<i>Jogo de Audição</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	
<i>Completa os espaços... com rodinhas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	
<i>Completa os espaços... sem rodinhas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	
<i>Completa os espaços... sem mãos!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	
<i>Pergunta e Resposta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e 	

	construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia	
<i>Jogo de Procura de notas</i>	- Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas	Compreensão - Recetividade - Capacidade criativa
<i>Jogo de Improvisação / Composição</i>	- Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia	 - Empenho - Aquisição de conhecimento

No final de cada aula em que estas estratégias foram desenvolvidas, procedeu-se ao registo da observação do desempenho e da reação dos alunos com recurso a uma tabela de observação – tal como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Tabela de Observação

Aluno:			Grau:			Data:		
Jogos		Parâmetros a observar		Observação descritiva				

1.3. Entrevistas

As entrevistas foram aplicadas em dois momentos: a primeira fase decorreu no final do segundo período do ano letivo 2016/2017, antes de introduzir nas aulas de contrabaixo os jogos descritos; e a segunda fase decorreu no final do terceiro período do referido ano letivo, após a implementação das referidas estratégias.

Com o intuito de recolher o máximo de informação possível, e permitir que os alunos falassem livremente sobre as questões que lhes eram apresentadas, construiu-se as entrevistas com perguntas abertas e fechadas.

Foram estabelecidas cinco categorias:

- A primeira categoria (Categoria A) destina-se à recolha de dados pessoais do aluno. Na segunda fase de aplicação das entrevistas, esta secção ficou limitada às questões A.9 e A.10, através das quais se pretendia inferir se os jogos criativos tinham tido algum impacto na vontade de ouvir música e na procura por assistir a concertos – as respostas a todas as outras questões manter-se-iam semelhantes nas duas fases, pelo que não houve necessidade de as colocar.
- Na Categoria B pretende-se conhecer o estudo instrumental realizado pelo aluno, e foi aplicada nas duas fases no sentido de perceber se tinha havido alguma alteração no estudo instrumental dos alunos.
- A Categoria C pretende inferir a opinião dos alunos acerca dos jogos de criatividade, pelo que só surgirá na segunda fase de aplicação das entrevistas.
- Na Categoria D pretende-se compreender a motivação do aluno face à aprendizagem do contrabaixo; na segunda fase de aplicação das entrevistas acrescentou-se as questões D.5, D.6, D.7 e D.8 com o intuito de incutir a reflexão nos alunos acerca do impacto que estes jogos poderão ter na sua motivação para o estudo do instrumento.
- Na secção E pretende-se compreender a relação do aluno com o instrumento e com a música de uma forma geral. Tal como nas questões D.1 a D.4, também nesta categoria se repetiram as questões E.1, E.5, E.6, E.7 e E.8 nas duas fases de aplicação das entrevistas. Esta repetição pretendia averiguar se as estratégias aplicadas tinham tido alguma influência direta nos alunos, sem que estes tivessem necessariamente conhecimento dessas alterações. Já as questões E.2, E.3 e E.4, que surgem somente na segunda fase, pretendem fazer o aluno refletir conscientemente acerca do impacto que os jogos poderão ter tido na sua relação com o instrumento e com a música.

Tabela 5 - Guião das entrevistas: Fase 1

Categorias	Questões
A. Caraterização Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A.1: Género ▪ A.2: Idade ▪ A.3: Ano de escolaridade no ensino genérico ▪ A.4: Escola de ensino genérico ▪ A.5: Grau de escolaridade no ensino da música ▪ A.6: Escola do ensino especializado da música ▪ A.7: Tipo: Regime Articulado/Supletivo/Livre ▪ A.8: Tens familiares ligados à área da Música? ▪ A.9: Costumas ouvir música? ▪ A.10: Costumas assistir a concertos?
B. Estudo do Contrabaixo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ B.1: Há quanto tempo estudas contrabaixo? ▪ B.2: Estudas contrabaixo todos os dias? ▪ B.3: Quanto tempo estudas por dia? ▪ B.4: O que achas mais importante quando estudas contrabaixo? ▪ B.5: Planificas o teu estudo? Se sim, como? ▪ B.6: O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar? ▪ B.7: Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo? ▪ B.8: Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? ▪ B.9: Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?
D. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D.1: Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório? ▪ D.2: De que mais gostas no contrabaixo? ▪ D.3: De que menos gostas no contrabaixo? ▪ D.4: Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?
E. Relação com o instrumento/Música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E.1: Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê? ▪ E.5: Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido? ▪ E.6: Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? ▪ E.7: Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo vai fazer parte do teu quotidiano? ▪ E.8: Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Tabela 6 - Guião das entrevistas: Fase 2

Categorias	Questões
A. Caraterização Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A.9: Costumas ouvir música? ▪ A.10: Costumas assistir a concertos
B. Estudo do Contrabaixo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ B.2: Estudas contrabaixo todos os dias? ▪ B.3: Quanto tempo estudas por dia? ▪ B.4: O que achas mais importante quando estudas contrabaixo? ▪ B.5: Planificas o teu estudo? Se sim, como? ▪ B.6: O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar? ▪ B.7: Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo? ▪ B.8: Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? ▪ B.9: Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?
C. Jogos Criativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.1: Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê? ▪ C.2: Com qual dos jogos te sentiste mais à vontade? Porquê? ▪ C.3: Qual dos jogos revelou ser o maior desafio? Porquê? ▪ C.4: Houve algum jogo que não tenhas conseguido fazer? ▪ C.5: Já alguma vez tinhas todo contato com algum jogo ou atividade semelhantes?
D. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D.1: Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório? ▪ D.2: De que mais gostas no contrabaixo? ▪ D.3: De que menos gostas no contrabaixo? ▪ D.4: Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)? ▪ D.5: Depois desta experiência, sentes alguma vontade de criar as tuas próprias peças ou melodias? ▪ D.6: Depois desta experiência, sentes vontade de fazer parte de algum outro grupo, para além daqueles com que habitualmente tocas no conservatório? ▪ D.7: Depois dos jogos realizados, sentiste vontade de aprender peças de outros estilos musicais? ▪ D.8: Depois desta experiência, tens mais vontade de estudar contrabaixo?
E. Relação com o instrumento/Música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E.1: Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê? ▪ E.2: Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de tocar em público? Se sim, em que medida? ▪ E.3: Sentes que os jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de abordar ou tocar uma determinada peça? ▪ E.4: Sentes que depois destes jogos a tua relação com o instrumento mudou de alguma forma? ▪ E.5: Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido? ▪ E.6: Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? ▪ E.7: Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo vai fazer parte do teu quotidiano? ▪ E.8: Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

2. Apresentação e análise dos resultados

2.1. Análise das tabelas de observação

A análise das tabelas de observação será feita à luz dos parâmetros específicos previstos para cada um dos jogos, e dos parâmetros de observação gerais para a totalidade dos mesmos. Far-se-á a análise a cada um dos jogos e da reação dos alunos face aos desafios por eles propostos.

No sentido de perceber algum tipo de evolução das competências desenvolvidas, os jogos serão apresentados pela ordem pela qual foram propostos aos alunos, ao longo das cinco sessões.

2.1.1. Primeira Sessão: 20 de Abril

Baixo Contra Baixo

Os alunos B e C reagiram de forma bastante positiva, manifestando entusiasmo e receptividade não só pela sua entrega durante o processo de imitação, mas também através do grau de sucesso com que as frases melódicas imitadas foram sendo progressivamente demonstradas. A linguagem corporal destes alunos também ajudou a revelar a sua disponibilidade: para cada nível de dificuldade acrescido nas frases propostas, o sorriso dos alunos evidenciava o gosto pela ideia musical executada e a vontade de a imitar.

Ambos os alunos manifestaram segurança na execução (reproduzindo eficazmente as notas, articulações, carácter e dinâmicas propostas) e confiança no desafio, indiciando alguma crença de autoeficácia positiva para o exercício proposto.

A aluna A mostrou-se disponível e interessada em imitar as ideias propostas, até ao momento em que as mesmas chegaram a um determinado nível de complexidade, fazendo com que a sua atitude mudasse. Com a sugestão de frases com mais de duas a três notas, a aluna revelou dificuldade na apreensão, memorização e execução dos temas propostos, causando insegurança e medo de falhar.

Como era expectável, todos os alunos manifestaram necessidade de olhar para a forma como as ideias musicais eram executadas inicialmente, principalmente no que diz respeito às dedilhações propostas.

Completa os espaços... com rodinhas

Os três alunos revelaram-se disponíveis e curiosos em relação ao jogo e ao processo de completar os espaços, fazendo-o apenas com as referências sugeridas. Todos eles conseguiram ler os primeiros compassos da melodia escrita em tempo útil, sendo que o aluno C decidiu fazer o jogo sem uma das referências propostas (a partitura), por conhecer bem o tema.

Os alunos A e C mostraram empenho e autonomia ao desenvolver o exercício proposto. Ainda que com algumas incorreções no que diz respeito a notas, o aluno C reproduziu

fielmente o caráter da melodia, demonstrando questões técnicas como arcadas e dedilhações de forma refletida e organizada.

Mesmo não concluindo o desafio em toda a sua extensão, a aluna A mostrou ter desenvolvido de alguma forma o exercício, revelando autonomia e capacidade de memorização dos espaços por preencher. Apesar disto, revelou alguma falta de sentido crítico ao não tomar consciência de algumas incorreções no domínio de ritmo e notas.

Apesar da disponibilidade inicial no momento de exposição do jogo – a aluna procurou ativamente descobrir alguns dos espaços em falta - a aluna B não trabalhou o exercício em questão.

2.1.2. Segunda Sessão: 4 de Maio

Jogo de Audição

Perante o desafio de imaginar a melodia, todos os alunos ficaram entusiasmados e recetivos a esta ideia. Apesar das dificuldades da aluna A em entoar a melodia selecionada, conseguiu, juntamente com o aluno C corresponder à expetativas do que era proposto: ouvir a melodia mentalmente e cantar nos momentos sugeridos.

Apesar da aluna B não executar o primeiro nível do jogo (cantar) – por se sentir envergonhada, recusando-se a tentar – todos os alunos demonstraram o nível de envolvência e capacidade de audição interior que era desejado.

Ficou registada a dificuldade da aluna A em aprender como executar a peça na sua totalidade durante o tempo útil do jogo. Os alunos B e C aprenderam rapidamente as melodias no instrumento.

Durante o segundo nível do jogo ficou claro que os alunos estavam ativamente a imaginar a melodia. As falhas de execução que ocorreram foram decorrentes do pouco tempo que estiveram em contacto com a peça, e da falta de relação entre o som (nota) que estariam a pensar com a nota a executar no instrumento. As notas erradas foram, de uma forma geral, graus conjuntos das notas corretas. Apesar das hesitações nas reentradas, as dedilhações utilizadas foram as previstas.

Completa os espaços... sem rodinhas

A compreensão do desafio proposto foi comum a todos os alunos

Os alunos B e C mostraram-se bastante seguros na leitura dos primeiros compassos do tema. A aluna A mostrou alguma dificuldade na apreensão rítmica inicial.

Nenhum dos alunos conseguiu identificar o tema sugerido na referência visual. Com o conhecimento de que canção se tratava, os alunos B e C procuraram ativamente descobrir o resto das notas, manifestando entusiasmo e procurando ouvir a melodia interiormente, com sucesso.

Os alunos que se envolveram ativamente no exercício (alunos A e C) revelaram resultados e atitudes opostas. O aluno C expressou a falta de tempo útil durante a semana

para trabalhar o programa curricular, mas fez questão de concluir o jogo em questão: a melodia proposta foi trabalhada de forma completa e segura.

A aluna A voltou mais uma vez a manifestar insegurança e medo de falhar. A aluna diz ter trabalhado o exercício, mas na altura de o reproduzir, fê-lo com muitas hesitações, bloqueios, e tecnicamente insuficiente.

2.1.3. Terceira Sessão: 18 de Maio

Completa os espaços... sem mãos!

Apenas a aluna B sugeriu uma melodia em concreto que gostasse de trabalhar. Com os restantes alunos, foram propostas temas diferentes em registos diferentes do contrabaixo.

A aluna B ficou entusiasmada com a ideia de sugerir um tema, escolhendo uma melodia de guitarra tocada pela banda '*Artic Monkeys*', que devia descobrir, em conjunto com o tema da canção '*Alecrim aos molhos*'. A aluna trabalhou apenas a melodia por ela proposta, mostrando-a de forma irrepreensível no que diz respeito à melodia, mas também no recurso a competências técnicas corretas. Apesar de não ter trabalhado uma das melodias propostas, este resultado indicia o envolvimento da aluna no processo de audição interior e na sua relação com o instrumento, dando ênfase à sua identidade pessoal.

Os alunos A e C trabalharam os temas propostas, mostrando-os com algum grau de segurança no que diz respeito à melodia (a aluna A não descobriu as notas corretas do final do tema), tocando de memória e com a confiança própria de um aluno que sabe ter cumprido a sua parte. O aluno C revelou alguns problemas relacionadas com dedilhações e mudanças de posição por resolver, ao passo que a aluna A provou ter pensado e organizado estas questões técnicas.

Pergunta e Resposta

Na primeira fase do jogo, todos os alunos responderam positivamente ao desafio. Mostraram interesse e curiosidade na possibilidade de criar as suas próprias melodias como respostas às perguntas colocadas pelo piano. A aluna A conseguiu inclusivamente descobrir como tocar uma das perguntas e procurou encontrar uma resposta no contrabaixo.

Com maior ou menor grau de envolvimento, todos os alunos revelaram ter trabalhado o desafio em questão.

Não obstante o fato de não haver uma coerência rítmica nas respostas definidas, a aluna A conseguiu fazer sentido melodicamente, tornando as suas respostas conclusivas em relação à premissa inicial. Os restantes alunos conseguiram construir frases melódicas com sentido.

Apesar do seu envolvimento aparente, a aluna B manifestou ter feito o trabalho na véspera, levando que a sua '*composição*' fosse executada de uma forma muito hesitante e insegura.

Todos os alunos tomaram a iniciativa de escrever as perguntas propostas e as suas próprias respostas (a aluna A não escreveu as notas na partitura, optando por redigir as notas textualmente). Isto leva a crer que os alunos não conseguiram memorizar todas as frases em tempo útil. Não ocorreram problemas técnicos de relevo.

Os alunos B e C optaram por trabalhar o desafio ao piano, levando a que o propósito do jogo fosse comprometido. Foi assim proposta a repetição deste jogo para estes alunos, sendo que, no sentido de continuidade do desenvolvimento das competências em vista, o novo jogo foi proposto com um novo registo áudio: com novas perguntas iniciais e numa outra tonalidade.

O jogo de Pergunta e Resposta 2 foi assim proposto num outro momento, para estes dois alunos. Aqui, apesar de os alunos compreenderem o propósito do jogo, nenhum deles conseguiu desenvolver o exercício em tempo útil.

2.1.4. Quarta Sessão: 8 de Junho

Piano Contra Baixo

Este jogo provocou a mesma atitude por parte dos três alunos: os alunos B e C reagiram de uma forma positiva e determinada, sentindo-se impelidos a procurar imitar as ideias propostas, não esmorecendo com as notas erradas. A aluna A mostrou-se entusiasmada inicialmente, mas com o desenvolvimento progressivo de complexidade, revelou-se novamente intimidada e receosa da possibilidade de errar.

Os alunos B e C revelaram uma apreensão das ideias musicais propostas notável, reproduzindo melodias de dois a quatro graus conjuntos com clareza. Intervalos de terceiras e quintas foram falhados em diversas ocasiões, mas os alunos corrigiram rapidamente, manifestando esforço em ouvir ativamente as melodias mentalmente. As articulações propostas ao piano foram reproduzidas com sucesso, levando a que os alunos executassem frases *legato*, *detaché* e *staccato* de forma autónoma.

A aluna A manifestou uma grande insegurança na identificação de movimentos melódicos ascendentes ou descendentes. Motivos com apenas duas notas em graus conjuntos foram repetidamente falhados, revelando que a aluna não faz um esforço para ouvir ativamente as ideias musicais.

Com esta aluna, a atitude insegura e receosa demonstrada inicialmente foi gradualmente mudando com a prática, levando a que, no final do jogo, viesse a demonstrar um encorajamento manifestado na vontade de arriscar, independentemente da possibilidade de errar.

Não havendo referências visuais nas quais se pudessem basear, todos os alunos utilizaram dedilhações pouco eficazes e sem relação com as frases melódicas. As mudanças de posição que ocorreram foram na sua generalidade inseguras, provocando desafinações.

Áudio Contra Baixo

Os alunos que se debruçaram ativamente sobre este jogo (alunos A e C) reagiram de forma positiva, tendo em conta que não teriam qualquer tipo de referência (conhecimento da tonalidade ou das notas iniciais)

A aluna A tocou a peça proposta de memória, manifestando algum grau de insegurança nas mudanças de posição e na afinação, mas confiante de que tinha feito o trabalho proposto. A melodia estava bastante próxima e, com a exceção das fragilidades decorrentes das questões técnicas, a aluna expressou agrado pela peça, e interesse em perceber quais as melhores dedilhações a utilizar, para que conseguisse tocar de forma mais fluída.

O mesmo problema de questões técnicas imperfeitas ou mal pensadas foi revelado pelo aluno C, que mostrou ter trabalhado o exercício, tocando-o de memória e com segurança nas notas corretas, na afinação e caráter.

O nível de empenho e autonomia ficou registado com estes dois alunos e, no caso da aluna A em particular, o desenvolvimento da audição ativa e sua relação com o instrumento foi notável.

2.1.5. Quinta Sessão: 15 de Junho

Jogo de Procura de Notas

Dado que os alunos B e C tiveram de repetir o jogo Pergunta e Resposta, não realizaram o Jogo de Procura de Notas. A aluna A foi a única a fazer este jogo, que se revelou uma tarefa demasiado complexa para o seu nível técnico e de desenvolvimento musical. Perante uma melodia com a qual estava confortável em determinada tonalidade, a ideia de começar a mesma melodia numa outra nota, provocou alguma desorientação na aluna, não apenas na compreensão do jogo, mas também no processo em si. A nova tonalidade implicava obrigatoriamente mudanças de posição na mão esquerda, algo que poderá ter desencadeado este nível de hesitação. A aluna trocou movimentos melódicos ascendentes com descendentes e não ouviu ativamente o que estava a executar. Não procurou ouvir interiormente a melodia certa, limitando-se a tentar adivinhar as notas, sem sucesso.

A aluna não foi capaz de terminar o jogo em tempo útil, mas a mudança de atitude na aluna em questão ficou registada: apesar dos erros, a aluna mostrou-se inconformada e determinada a corrigi-los, adotando uma postura que denota uma maior resiliência face ao desafio.

Jogo de Improvisação/Composição

Todos os alunos compreenderam e mostraram-se curiosos em relação ao jogo.

O trabalho referente ao primeiro nível do jogo foi desenvolvido por todos, e a melodia inicial foi executada de forma relativamente clara e tecnicamente segura. Ficou claro que

todos os alunos adquiriram as competências de audição, memorização e associação à prática no instrumento de uma forma saudável.

No que diz respeito ao desenvolvimento do primeiro nível (improvisação em torno de uma base harmónica conhecida, com vista à composição), os alunos A e C revelaram um maior nível de envolvimento com o desafio, executando os seus próprios motivos de forma relativamente segura. Com frases melódicas demasiado próximas do tema original, mas com sentido de construção melódica. O exercício de improvisar sobre uma base harmónica familiar, tendo como referência uma melodia conhecida foi conseguido com algum grau de sucesso.

A aluna B manifestou interesse em abordar as suas ideias em *pizzicato*, executando-as de forma pouco clara no que diz respeito ao ritmo e à construção melódica, mostrando que não teria dedicado tempo suficiente a definir as suas frases.

O segundo nível foi abordado apenas pelo aluno C, mas sem um resultado definitivo. Apesar da manifestação de interesse no desafio e com algumas ideias apresentadas, o aluno não conseguiu o objetivo do jogo, que seria o de concretizar um tema seu. O aluno expressou desagrado no fato de não ter tido tempo suficiente para concluir o desafio.

Alegando falta de tempo para completar o desafio, a aluna B não trabalhou o segundo nível, e a aluna A revelou-se demasiado perdida no desafio proposto, pelo fato de não ter qualquer tipo de referência melódica inicial, não desenvolvendo o exercício.

Ficou claro que, para qualquer um dos alunos, este desafio é demasiado precoce.

2.2. Análise das entrevistas

Os presentes dados foram recolhidos através da aplicação de uma entrevista, em duas fases – a primeira fase decorreu no final do segundo período do ano letivo 2016/2017, antes de introduzir nas aulas de contrabaixo os jogos descritos; e a segunda fase decorreu no final do terceiro período do referido ano letivo, após a implementação das referidas estratégias.

As entrevistas foram aplicadas a 3 alunos que frequentam o ensino artístico de música em regime articulado e supletivo no Conservatório de Música D. Dinis, sito em Odivelas.

2.2.1. Análise da secção A - Caracterização pessoal

A amostra é composta por dois elementos do sexo feminino, e um do sexo masculino.

A média de idades situa-se nos 13 anos de idade – a aluna mais nova tem 11 anos de idade, segue-se uma aluna com 12 anos de idade e um aluno com 13 anos idade.

Os alunos frequentam o ensino genérico em escolas situadas no concelho de Odivelas – Agrupamento de Escolas Vasco Santana, e Instituto de Ciências e Educação; e todos frequentam o ensino básico do ensino especializado de música no Conservatório de Música D. Dinis. Os alunos entrevistados distribuem-se da seguinte forma pelos anos de escolaridade do ensino genérico e pelos graus de ensino especializado de música:

- Aluna A: 6º ano de escolaridade; 2º grau em regime supletivo
- Aluna B: 8º ano de escolaridade; 4º grau em regime articulado
- Aluno C: 9º ano de escolaridade; 5º grau em regime articulado

Nesta secção, pretendeu-se estender a caracterização pessoal do aluno a um plano mais abrangente no sentido de conhecer a ligação da família à prática musical, assim como os gostos musicais dos alunos. Assim, foi possível constatar que apenas o aluno B tem familiares ligados à área da música – o pai é músico e toca numa banda; que todos os alunos gostam de ouvir diversos tipos de música; e é interessante notar que há uma subtil alteração no hábito dos alunos em ir assistir a concertos, sendo que na segunda fase da aplicação das entrevistas se sentiu uma predisposição (e uma ação) maior neste sentido.

2.2.2. Análise da secção B - Estudo do Contrabaixo

Questão B.1. – Há quanto tempo estudas contrabaixo?

Duas alunas iniciaram o estudo de contrabaixo há 4 anos (as alunas A e B), e o outro aluno estuda há 5 anos.

Questão B.2. – Estudas contrabaixo todos os dias?

Na primeira fase de aplicação das entrevistas, os alunos A e C estudavam quase todos os dias; já a aluna B, apesar de tentar estudar vários dias, acabava habitualmente por estudar apenas dois dias.

Na segunda fase de aplicação das entrevistas, a resposta manteve-se para todos os alunos.

Questão B.3. – Quanto tempo estudas por dia?

O gráfico 1 apresenta os resultados relativos ao tempo aproximado de estudo diário (em minutos) dos alunos inquiridos, em cada uma das fases da aplicação da entrevista.

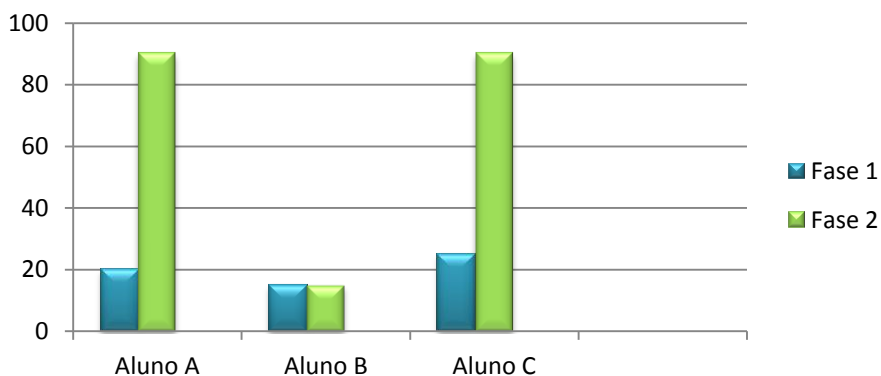


Gráfico 1 - Tempo (em minutos) de estudo de contrabaixo nas Fases 1 e 2

A sua análise permite-nos constatar que, apesar de todos os alunos indicarem tempos de estudo diário muito reduzidos na primeira fase – com uma média de 20 minutos; dois dos alunos alteraram drasticamente as suas práticas de estudo. No final do ano letivo, o tempo de estudo diário dos alunos A e C subiu de cerca de 20 minutos, para aproximadamente 90 minutos.

Questão B.4. – O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Quando os alunos foram questionados acerca do que consideram mais importante quando estudam contrabaixo, as respostas são muito variadas. Na fase 1, surgem respostas como: som, afinação, mudanças de posição, dedilhações, arcadas, leitura, técnica, estudar as partes difíceis; já na segunda fase, as alunas A e B indicam que se concentram no que o professor diz para estudar, e o aluno C afirma que começa por um trabalho mais focado em questões técnicas e depois prossegue para questões musicais.

Estes dados parecem indicar que as alunas A e B assumiram uma postura um pouco mais passiva, mas também de confiança nas linhas orientadoras que o professor lhes dá; e que o aluno C, na segunda fase, já integrou nos seus hábitos diários a preocupação com a musicalidade, com a expressividade e o som.

Questão B.5. – Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Nenhum dos alunos tem por hábito criar uma planificação do seu estudo.

Questão B.6. – O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Quando os alunos não conseguem tocar alguma secção durante o estudo semanal em casa, todos eles parecem recorrer a estratégias que fazem na sala de aula com o professor – as estratégias mais recorrentes consistem em seccionar a passagem em partes mais pequenas e trabalhá-las isoladamente, quer por repetição lenta, quer pela técnica de *Ri-Sol-Ar-De* – que consiste em trabalhar pelas seguintes fases: 1. Ritmo (*Ri*), 2. Solfejo (*sol*), 3. Só o arco em cordas soltas (*ar*) e, por fim, juntam a mão esquerda (*de* – de dedos).

Questão B.7. – Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Os pais dos alunos entrevistados não costumam acompanhar o estudo de contrabaixo dos alunos.

Questão B.8. – Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

As respostas a esta questão são unânimes a todos os alunos e em ambas as fases: todos os alunos intensificam o seu estudo antes de uma audição. Entre as razões apontadas destacam-se o *stress*, a pressão, a ansiedade e o entusiasmo que sentem perante a proximidade de um concerto ou de uma audição.

Questão B.9. – Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

As gravações em formato áudio e vídeo têm sido uma ferramenta utilizada pelos alunos ao longo do ano. Os alunos referem que recorrem a gravações enviadas pelo professor, mas também a gravações existentes noutros canais media, como o *youtube*. Para além de manterem essa procura ao longo do ano, parece ser importante destacar o facto de, na segunda fase de aplicação das entrevistas, os alunos A e C se referirem ao recurso a gravações como um espaço onde incluem o ato de ouvir e de estar atentos a diferentes interpretações e fraseados musicais – parece indiciar que este constitui um espaço de prazer e que há agora um foco no estudo instrumental que vai para além das notas e das questões técnicas, contemplando-se a parte musical como um fator crucial na execução e na prática instrumental.

2.2.3. Análise da secção C - Jogos criativos

Questão C.1. – Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê?

Surgiram dois jogos como preferidos: o jogo Pergunta e Resposta (aluna A), e o Jogo de improvisação/composição 2º nível (alunos B e C). Apesar de serem jogos diferentes, as razões apontadas para a eleição deste jogo como preferido convergem no facto de permitir que os alunos criem a sua própria música, promovendo a sensação de autoeficácia por sentirem-se capazes de compor a sua própria música, assim como potencia o prazer de tocar por estarem a tocar algo que foram eles próprios que criaram.

Aluno A: “Foi o da pergunta e resposta, que o professor tocava a melodia no piano e depois dava um certo tempo sem tocar, sem nada, para eu inventar a minha própria melodia. Foi o que eu mais gostei e que acho que correu melhor. Foi o que eu mais gostei porque... não sei... porque eu ouvia a melodia e, das últimas vezes, conseguia perceber cada vez mais – não sei como, porque nas outras primeiras às vezes não corria tão bem; e das últimas vezes correu mesmo bem e achei mesmo giro porque depois eu estava a tocar a MINHA melodia feita por mim, e achei mais engraçado.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno B: “Um que era para compor a música que eu quisesse. Foi o que mais gostei porque ali posso fazer a música de que mais gosto, sem estar certo ou errado. Posso fazer a minha própria música.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno C: “[...] acho que por um lado fascina-me a improvisação no momento e, não sabes bem o que fazer e depois fazes qualquer coisa que acaba por soar bem ou mal, mas normalmente acho que corre bem, porque tudo o que é novo acho que é bom. E porque fascina-me o facto de estar a fazer uma coisa própria minha, sem estar a tocar coisas de outros compositores ou de outras pessoas; mas estou a fazer uma melodia que é minha e isso fascina-me. Às vezes fico assim um bocadinho sem saber o que fazer e peço para repetir e tal, mas gostei muito.” (Anexo 3, Fase 2)

Questão C.2. – Com qual dos jogos te sentiste mais à vontade? Porquê?

As alunas A e B identificaram o jogo em que se sentiram mais confortáveis com o seu jogo preferido. O aluno C considerou que os jogos em que se sentiu mais confortável foram os que implicaram descobrir as notas das melodias – que seriam melodias familiares ao aluno, ou melodias que lhe eram desconhecidas e enviadas numa gravação; o aluno considerou que estes jogos eram mais fáceis de executar por ter já uma referência como ponto de partida.

Questão C.3. – Qual dos jogos revelou ser o maior desafio? Porquê?

Nesta questão não houve uma resposta consensual entre os alunos. A aluna A sentiu como jogo mais desafiante o *Completa os espaços... com rodinhas*, a aluna B o jogo de Pergunta e resposta, e o aluno C o 2º nível do jogo de Improvisação/Composição. Naturalmente, cada aluno tem a sua especificidade, sendo que todos têm níveis de capacidade diferentes para os mesmos desafios apresentados.

Questão C.4. – Houve algum jogo que não tenhas conseguido fazer?

Todos os alunos responderam a esta questão com o mesmo jogo que tinham referido na resposta anterior – sendo que o aluno C diz que não o conseguiu realizar nessa semana específica em que foi entrevistado, provavelmente por falta de tempo e não por ser de uma complexidade superior.

Questão C.5. – Já alguma vez tinhas tido contacto com algum jogo ou atividade semelhantes?

As alunas A e B nunca tinham tido contacto com este tipo de jogos. O aluno C teve contacto com um tipo de trabalho que seguia na mesma direção destes jogos no *combo de jazz* que frequenta no Conservatório de Música D. Dinis, e já tinha feito alguma procura neste sentido em casa por sua própria iniciativa.

2.2.4. Análise da secção D - Motivação

Questão D.1. – Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Todos os alunos inquiridos gostam de ouvir outros estilos musicais para além da música erudita, perfazendo uma amostra eclética na seleção musical que passa por música erudita, rock, pop, e música alternativa.

Questão D.2. – De que mais gostas no contrabaixo?

As respostas a esta questão variam bastante entre os alunos.

O que a aluna A mais gosta no contrabaixo é o facto de ser um instrumento diferente, e menciona também o seu som bonito.

A aluna B salienta o som grave como a característica de que mais gosta no contrabaixo.

O aluno C admira a versatilidade do instrumento pela capacidade em encaixar-se em diversos estilos musicais e por ser a base (harmonicamente e de pulsação) de vários grupos; e na segunda fase menciona também o prazer em tocar melodias bonitas a solo.

Questão D.3. – De que menos gostas no contrabaixo?

Uma vez mais, também as respostas a esta questão variam bastante entre os alunos.

A aluna A menciona a dificuldade de transporte como a característica de que menos gosta no contrabaixo.

A aluna B gostaria que o contrabaixo tivesse mais melodias nas peças que toca em conjunto. Desagrada-a que habitualmente a parte de contrabaixo consista somente no acompanhamento das melodias.

O aluno C, na primeira fase, mencionou as passagens técnicas rápidas como sendo o que menos gostava no contrabaixo, pela sua dificuldade de execução; na segunda fase, apresentou uma razão bem diferente: o facto de ser um instrumento essencialmente melódico, pois gostava que também fosse possível ser polifónico.

Questão D.4. – Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Todos os alunos inquiridos responderam que estudam mais quando têm uma audição ou concerto, pelo que a programação regular de concertos e audições poderá ser uma boa estratégia para aumentar a motivação dos alunos para o estudo instrumental. Contudo, não é uma motivação que pareça derivar simplesmente do prazer de tocar, mas sim de fatores como ansiedade, pressão e responsabilidade/pressão social.

Questão D.5. – Depois desta experiência, sentes alguma vontade de criar as tuas próprias peças ou melodias?

Os alunos responderam afirmativamente a esta questão, o que parece indiciar que os jogos de criatividade e improvisação tiveram um efeito bastante positivo no despertar dos alunos para uma nova abordagem do instrumento e para a criação de uma maior proximidade e identificação com o mesmo.

Aluno A: “Às vezes, como este da pergunta e resposta sim, porque dá-me assim uma inspiração, como este correu tão bem, talvez eu possa tentar. Por exemplo, eu tenho um colega de formação musical que com uma aplicação (ele é muito perito) ele faz mesmo as suas melodias e músicas, e é mesmo uma coisa dele. E eu também acho que agora com estes jogos acho que vou tentar.” (Anexo 3, Fase 2)

Questão D.6. – Depois desta experiência, sentes vontade de fazer parte de algum outro grupo, para além daqueles com que habitualmente tocas no conservatório?

A aluna A ainda não tinha considerado esta hipótese, mas gostou da ideia. Os alunos B e C responderam afirmativamente e acrescentaram que neste momento já deram esse passo. Este parece ser um passo importantíssimo, pois permite a criação de uma relação muito mais próxima e pessoal do aluno com o instrumento, e reflete vontade de tocar para além do âmbito obrigatório a nível curricular, assim como um maior sentimento de autoeficácia, pois os alunos seguiram a sua curiosidade em explorar diferentes grupos e contextos musicais e acreditaram que seriam capazes de ser bem-sucedidos nessas experiências. Este poderá ser um bom caminho para potenciar a motivação intrínseca nos alunos.

Questão D.7. – Depois dos jogos realizados, sentiste vontade de aprender peças de outros estilos musicais?

Todos os alunos sentem vontade de abordar outros estilos musicais através do seu instrumento.

Questão D.8. – Depois desta experiência, tens mais vontade de estudar contrabaixo?

As respostas dos alunos a esta questão parecem indiciar que os jogos foram eficazes enquanto estratégia potenciadora de motivação para estudar contrabaixo, pois todos os alunos responderam afirmativamente – quer pela novidade que cada jogo constitui, como pela abertura de novos horizontes que estes jogos proporcionaram, permitindo aos alunos a consciência de que podem criar a sua própria música e que têm as ferramentas necessárias para isso.

As suas respostas ilustram esta análise.

Aluno A: “Sim, eu fiquei toda entusiasmada porque levei um novo jogo para casa. E no novo jogo tinha a hipótese de conseguir mais e isso e fiquei muito entusiasmada.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno B: “Sim porque gosto de fazer as minhas músicas e posso fazer isso.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno C: “Sim, os jogos deram-me muita motivação para estudar e para criar coisas novas, as minhas próprias coisas. E como acabo por ter contacto com instrumentos diferentes e assim, acabo por abrir aquele ladozito de compositor, sei lá...” (Anexo 3, Fase 2)

2.2.5. Análise da secção E - Relação com o instrumento/Música

Questão E.1. – Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

A opinião face a esta questão é transversal a todos os alunos: todos gostam de tocar em concertos e audições para poder apresentar a um público o seu trabalho individual que foram construindo ao longo de todo o tempo de preparação. Assim, o reconhecimento e a aprovação social parecem ter um papel importante na relação dos alunos com o instrumento.

Questão E.2. – Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de tocar em público? Se sim, em que medida?

Neste ponto a resposta não é muito consensual, mas – tal como se pode ver pelas suas respostas a esta questão e que se citam de seguida – parece sensato inferir que os alunos A e C ainda não sentem que os jogos tenham tido impacto na sua forma de tocar em público.

Aluna A: “Acho que não, porque nas audições eu não toco estas músicas dos jogos. Eu toco outras peças que estou a trabalhar com o professor.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno C: “Não pensei nisso, mas se calhar até ajudaram porque acho que me sinto mais à vontade a tocar, mas não sei se é por causa dos jogos.” (Anexo 3, Fase 2)

Já a aluna B parece considerar a possibilidade de que estes jogos tenham influenciado positivamente a sua forma de tocar em público com o seu grupo de rock.

Questão E.3. – Sentes que os jogos alteraram a tua forma de abordar ou tocar uma determinada peça?

A aluna A sente que houve uma alteração na sua abordagem das peças e na forma de tocar, mas não atribui essa mudança aos jogos, mas sim à sua evolução.

A aluna B considera que agora dá mais importância à musicalidade.

O aluno C acha que os jogos não tiveram impacto na sua forma de abordar ou de tocar uma nova peça, mas, ao longo da sua resposta, vai mencionando que agora está mais atento às melodias e que tem curiosidade em ouvir várias interpretações da mesma peça e de criar a sua própria interpretação.

Aluno C: “Acho que ainda não, mas, normalmente, quando eu toco uma peça nova eu fico a pensar que primeiro gostava de ouvir isto, de ouvir como é que outra pessoas tocam; gosto de conhecer primeiro a sonoridade e depois gosto de dar um bocadinho do meu lado na peça, de pôr um bocadinho mais de mim na música que é de outra pessoa.” (Anexo 3, Fase 2)

Questão E.4. – Sentes que depois destes jogos a tua relação com o instrumento mudou de alguma forma?

Os jogos de criatividade e improvisação parecem ter tido um impacto bastante positivo na relação dos alunos com o instrumento, pois todos eles afirmam sem dúvidas que se

sentem mais à vontade com o instrumento e a tocar. As respostas dos alunos a esta questão, elucidam esta opinião.

Aluno A: “Sim, sinto-me mais à vontade.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno B: “Sim, tenho mais vontade de tocar.” (Anexo 3, Fase 2)

Aluno C: “Por acaso tenho sentido um maior à vontade com o instrumento e a improvisar, e a estar mais à vontade a tocar com o instrumento assim como se fôssemos um, algo assim... agora tenho um maior à vontade no instrumento também nos grupos onde estou, nas orquestras, nas harmonias e improvisações, no sexteto. E acho que isso também influencia que eu tenha uma maior interação com o instrumento e acabo por estar um pouco mais à vontade.” (Anexo 3, Fase 2)

Questão E.5. – Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Os alunos A e C querem continuar a estudar e melhorar, sendo que o aluno C salienta a vontade de integrar cada vez mais grupos.

A aluna B mantém a vontade de concluir o 5º grau e depois dedicar-se somente ao baixo elétrico.

Questão E.6. – Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

As alunas A e B reconhecem a transversalidade das aprendizagens nas disciplinas do ensino especializado da música com as matérias de outras disciplinas do ensino regular, e a aluna A também salienta o facto de proporcionar mais cultura à sua formação.

O aluno C considera que o ensino musical tem uma importância muito significativa na sua educação porque é uma área que desperta muito interesse nele.

Questão E.7. – imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo vai fazer parte do teu quotidiano?

A aluna B respondeu negativamente a esta questão.

Os alunos A e C responderam positivamente – sendo que a aluna A mencionou nas duas fases de aplicação de entrevista que considera mesmo a hipótese de ir estudar para Paris.

Questão E.8. – Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

A posição dos alunos face a esta questão não é muito clara. Ainda não têm bem a certeza se querem seguir profissionalmente, mas demonstram vontade em continuarem a aprender e a tocar, ainda que não necessariamente a nível profissional.

3. Discussão dos resultados

Com a informação recolhida através das entrevistas e das observações realizadas em contexto de aula, e com o auxílio da literatura analisada, pretende-se aqui refletir sobre os diferentes tipos de relação que poderão existir entre a estimulação da criatividade e a motivação para a aprendizagem de um instrumento musical, assim como procurar saber se as estratégias aplicadas terão exercido algum tipo de influência na motivação dos alunos escolhidos.

Ao longo do ano letivo durante o qual foi realizado o presente estudo, os alunos selecionados demonstravam características na sua atitude durante as aulas e, mais especificamente, na qualidade e regularidade do trabalho desenvolvido em casa, que apontavam para uma falta de motivação face à aprendizagem instrumental.

No caso dos alunos A e C, apesar de haver uma evidência do seu envolvimento com a aprendizagem musical e com o contrabaixo, o trabalho apresentado por eles revelava falhas de qualidade que se faziam mostrar de uma forma constante, apontando para a possibilidade de não existir um estudo contínuo, estruturado e focado, e levando a crer que a raiz do problema seria uma falta de motivação intrínseca para com o trabalho individual.

No caso da aluna B, a desmotivação fazia-se sentir em diversos níveis. Para além da precariedade do trabalho individual desenvolvido (na qualidade e na falta de tempo e continuidade dedicados ao estudo) e da falta de empenho e assiduidade, a apatia e a falta de vontade eram de sobremaneira notórios.

Apesar de serem casos distintos, todos eles pareciam revelar uma acentuada falta de motivação intrínseca. Tal como referido no enquadramento teórico, a motivação intrínseca é determinante no processo de aprendizagem: é esta mudança de atitude em relação à aprendizagem que me propus influenciar através das estratégias delineadas e definidas como jogos.

A ideia de estimulação de criatividade surge da possibilidade de criar um espaço inserido na aula individual, onde se promova a liberdade para a autoexpressão da individualidade do aluno através da música e, neste contexto específico, da prática instrumental.

Reconhecendo no contrabaixo um veículo de expressão das suas ideias e emoções, o aluno poderá criar uma maior identificação e proximidade para com o instrumento, que resultará numa procura mais constante e espontânea e, por isso mesmo, mais saudável. Cria-se aqui um ciclo que se alimentará a si próprio, na medida em que a identificação do aluno com o instrumento promoverá uma interação mais regular com o mesmo, tendo como consequência imediata um maior à vontade performativo que, por sua vez, promoverá a perceção de autoeficácia positiva no aluno, funcionando como agente potenciador de motivação intrínseca.

Pela análise dos dados recolhidos, parece sensato inferir que este ciclo motivacional foi surgindo ao longo deste processo nos alunos A e C.

Como já referido na análise das entrevistas, o aluno C elege o jogo de improvisação/composição como o seu favorito, levando a crer que a promoção e a valorização da sua autoexpressão, espontaneidade e criatividade seja algo ao qual está

recetivo. Quando questionada sobre qual dos jogos lhe teria dado mais prazer, a aluna A responde:

“Foi o da pergunta e resposta [...] Foi o que eu mais gostei porque... não sei... porque eu ouvia a melodia e, das últimas vezes, conseguia perceber cada vez mais – não sei como, porque nas outras primeiras às vezes não corria tão bem; e das últimas vezes correu mesmo bem e achei mesmo giro porque depois eu estava a tocar a MINHA melodia feita por mim, e achei mais engraçado.” (Anexo 3, Fase 2, Aluna A, Pergunta C.1)

Como fundamentado na revisão de literatura, ao assegurar que o aluno consegue cumprir o desafio proposto utilizando o máximo das suas capacidades, o professor estará desta forma a promover uma percepção de autoeficácia positiva, levando a que o aluno acredite estar na posse das competências e capacidades necessárias para cumprir os objetivos, tendo uma influência direta no seu desempenho.

Relativamente à mesma resposta da aluna A, parece-me importante sublinhar a forma orgulhosa com que ela fala acerca da sua melodia, e remeter para o que Goldberg (2011) e Sarath (2013) escrevem a propósito da integração das artes no sistema de ensino, e de que forma pode esta associação criar um espaço onde as crianças explorem as suas ideias e pensamentos, onde seja permitido uma expressão das suas ideias e emoções e uma exploração da imaginação e da criatividade, promovendo a disciplina e a dedicação.

Também Harris e Crozier (2000) destacam a promoção de autoexpressão como um dos benefícios da prática regular de improvisação na aula ou no estudo. Ainda a propósito desta resposta da aluna A, os mesmos autores referem que outro benefício da improvisação regular se manifesta na promoção de autoconfiança: ao encontrar um espaço onde o aluno se sente livre para explorar as suas criações, a sua musicalidade, e a sua espontaneidade, daqui poderá surgir uma maior vontade de praticar, potenciando a autoconfiança e uma relação com a música de uma forma saudável.

A observação do desenvolvimento de alguns dos jogos parece refletir exatamente isso: apesar de, na prática, a aluna B não ter conseguido definir nenhuma frase melódica de forma concreta, nomeou o jogo de improvisação/composição como o favorito:

“Um que era para compor a música que eu quisesse. Foi o que mais gostei porque ali posso fazer a música de que mais gosto, sem estar certo ou errado. Posso fazer a minha própria música.” (Anexo 3, Fase 2, Aluna A, Pergunta C.1)

Na mesma fase da entrevista, quando questionada sobre se teria mais vontade de estudar contrabaixo depois desta experiência, a aluna responde:

“Sim porque gosto de fazer as minhas músicas e posso fazer isso.” (Anexo 3, Aluno B, Fase 2, Pergunta D.8)

Analisando as tabelas de observação e a resposta do aluno à questão: “Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê?”, a reação do aluno C parece refletir a mesma disponibilidade face à ideia de autoexpressão:

“ [...] O que eu mais gostei de fazer é um em que o professor dá-me o acompanhamento do piano e eu tento improvisar com uma melodia por cima.

Porque é que gostei mais deste? Não sei... acho que por um lado fascina-me a improvisação no momento e, não sabes bem o que fazer e depois fazes qualquer coisa que acaba por soar bem ou mal, mas normalmente acho que corre bem, porque tudo o que é novo acho que é bom. E porque fascina-me o facto de estar a fazer uma coisa própria minha, sem estar a tocar coisas de outros compositores ou de outras pessoas; mas estou a fazer uma melodia que é minha e isso fascina-me. [...]”(Anexo 3, Aluno C, Fase 2, Pergunta C.1).

Esta recetividade generalizada dos alunos face à criação de um espaço onde os mesmos possam explorar a sua criatividade e manifestar livremente a sua individualidade através da música foi um dos maiores frutos da recolha de resultados nas entrevistas e nas tabelas de observação, levando-me a pensar num dos esquemas referidos no enquadramento teórico – Harris e Crozier (2000) consideram os seguintes fatores como determinantes na motivação na aprendizagem:

- 1) A natureza da tarefa;
- 2) O nível de interesse do indivíduo na tarefa;
- 3) A consciência do aluno relativamente às consequências e vantagens da realização da tarefa.

Segundo os autores, este último ponto é o que as crianças têm mais dificuldade em racionalizar e verbalizar, levando a que uma vontade inicial de aprender a tocar um instrumento musical, motivada por fatores intrínsecos, possa conduzir eventual e gradualmente a uma transição progressiva para uma orientação guiada por fatores extrínsecos.

Elaborando neste conceito, com a recolha de dados efetuados neste estudo, e sendo este um dos pontos-chave ao qual os professores devem voltar (promovendo no aluno a reflexão e a procura, por forma a manter índices de motivação intrínsecos para uma aprendizagem saudável), permito-me sugerir o seguinte paradigma hipotético:

- 1) Quero aprender a tocar contrabaixo;
- 2) Quero muito aprender a tocar contrabaixo;
- 3) Quero ser capaz de tocar e de expressar-me, improvisando e criando a minha própria música.

Como desenvolvido no enquadramento teórico, os alunos são permeáveis e influenciados pelo nível de expectativa presente no professor aquando do momento de definição de objetivos e desafios. Desta forma, é importante alimentar expectativas elevadas – ainda que sempre realistas e enquadradas com as capacidades do aluno – no sentido de promover autoeficácia, autoconfiança e um índice alto de motivação. Ao definir e desenvolver os jogos com os alunos, penso que, por ser um assunto que me é tão querido, tenha transmitido um entusiasmo e um nível de expectativa que foi reconhecido pelos alunos, especialmente nos jogos feitos, no seu todo, durante a aula e nos quais eu

próprio me expus como um modelo no processo criativo. Com efeito, se atentarmos as tabelas de observação e a análise das mesmas, verifica-se que jogos como Baixo Contra Baixo, Piano Contra Baixo e o jogo de Audição terão sido os que revelaram um maior entusiasmo imediato por parte dos alunos.

Durante os jogos de imitação Baixo Contra Baixo e Piano Contra Baixo, foi tida em conta a teoria do fluxo, que pressupõe que o fluxo motivacional se irá manter num contexto em que os desafios propostos ao aluno sejam de um grau de complexidade crescente e adequado às suas capacidades e competências. Analisando as tabelas de observação, verificamos que os alunos B e C manifestaram um elevado nível de disponibilidade, apreensão e segurança na imitação dos motivos propostos, revelando resiliência nas correções imediatas que faziam às notas erradas.

No caso da aluna A, e apesar de conseguir executar as propostas melódicas mais simples, a insegurança e o medo de falhar parecem indiciar que este tipo de trabalho é particularmente importante, por haver questões musicais de fundo por resolver: o facto de uma aluna de 2º grau não conseguir identificar movimentos melódicos ascendentes ou descendentes, e ter ainda muitas dificuldades em entoar melodias, leva a crer que o desenvolvimento deste tipo de estratégias podem ajudar a colmatar as lacunas existentes no seu desenvolvimento musical. De referir que, aquando da realização dos jogos mais tardios, a mesma aluna demonstrou uma atitude diferente em relação ao erro. Se atentarmos as tabelas de observação de 8 e 15 de Junho, percebemos que, apesar de não se registar ainda uma evolução clara no desenvolvimento da audição ativa e da sua relação com o instrumento no contexto dos jogos imediatos, a capacidade de reagir de uma forma positiva e resiliente ao erro foi efetivamente manifestada, levando a crer que o sentimento de autoeficácia e autoconfiança evoluíram positivamente, motivando a aluna a não desistir de novos desafios.

Será pertinente remeter para as atribuições causais descritas por Oneill e McPherson (2002), e da importância do esclarecimento das razões e causas que poderão levar a um bom ou mau desempenho, no sentido de desenvolver no aluno expectativas realistas acerca das suas capacidades e a sensação de controlo face ao seu próprio processo de aprendizagem. No caso da aluna A, acredito que o facto de se ter criado um espaço onde se pudesse clarificar a razão dos medos e inseguranças tenha contribuído para um aumento dos níveis de confiança na sua prática instrumental.

Acerca do ato de brincar, Ginsburg (2007) e Winnicott (1975) referem a importância do mesmo como agente promotor de imaginação, força física, cognitiva e emocional, e a forma como o ato de criar e explorar um mundo que é imaginado e controlado pelos alunos conduz ao confronto de medos, desenvolvendo a autoconfiança e a resiliência, e motivando-os para desafios futuros. Quando questionada sobre se os jogos desenvolvidos lhe teriam dado mais vontade de estudar contrabaixo, a aluna A responde:

“Sim, eu fiquei toda entusiasmada porque levei um novo jogo para casa. E no novo jogo tinha a hipótese de conseguir mais e isso e fiquei muito entusiasmada.”
(Anexo 3, Fase 2, Aluna A, Pergunta D.8)

No que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade e da improvisação, Harris e Crozier (2000) referem a sua importância como promotores de uma consciência musical

mais alargada, fomentando decisões artísticas fundamentadas e informadas, capacidade essencial para cada músico. Associando esta referência teórica a um dos resultados obtidos, parece-me fazer sentido relacioná-la com a resposta da aluna B, quando questionada acerca da influência dos jogos na forma de abordar ou tocar determinada peça:

“Sim, acho que agora penso mais na parte musical” (Anexo 3, Fase 2, Aluna B, Pergunta E.3)

Da mesma forma, e apesar de ser da opinião que os jogos não terão tido impacto na sua forma de abordar as peças que habitualmente toca, o aluno C revela interesse em pesquisar interpretações de outros músicos, no sentido de descobrir a sonoridade, indiciando uma procura de informação na forma de referências de abordagem, antes de contribuir com a sua própria.

Relativamente a resultados obtidos pelas entrevistas e tabelas de observação que me levantaram dúvidas quanto à metodologia utilizada, refiro um em particular: atentando a tabela de observação relativa à sessão de 18 de Maio com a aluna B, assim como a sua análise, percebemos que durante o jogo ‘Completa os espaços... sem mãos’ a ideia de convidar a aluna a escolher uma melodia que ela própria descobrisse foi muito bem recebida, ao passo que a minha sugestão de propor mais um tema – de carácter eventualmente infantil, ou demasiado longe dos interesses da aluna – não foi tido em conta, levando a que a mesma desenvolvesse apenas a primeira. Considero a hipótese de ter ido contra o que Goldberg (2011) afirma como um dos fatores chave para despoletar e desenvolver o espírito criativo nos alunos: a ideia de perceber o que desperta interesse no aluno e ir de encontro a isso, estimulando a curiosidade e a imaginação através da afinidade e identificação com o desafio. No caso particular desta aluna, as respostas obtidas na entrevista revelam um interesse pela música *rock* e pela inclinação para o baixo elétrico, levando-me a questionar se os resultados obtidos por esta aluna poderiam ser diferentes se as melodias selecionadas e os registos áudio que utilizei estivessem inseridos dentro deste contexto musical.

IV. Conclusão

O presente estudo propôs-se investigar de que forma a estimulação e o desenvolvimento da criatividade – e, conseqüentemente, o enaltecimento da autoexpressão – se podem relacionar com a motivação de alunos de contrabaixo em contexto de conservatório, e se poderão exercer algum tipo de influência na mesma. Com este objetivo em mente, delinearão-se as seguintes questões de investigação:

- O recurso a estratégias que estimulem a criatividade musical (e a individualidade do aluno) no âmbito das aulas individuais de instrumento pode influenciar a motivação do aluno (na prática instrumental)?
- Que estratégias aplicar no ensino/aprendizagem do contrabaixo que estimulem a criatividade musical e influenciem conseqüentemente a motivação do aluno?

Apesar da quantidade de alunos selecionados para este estudo ser insuficiente para corresponder àquilo que num contexto de investigação científica se possa caracterizar uma amostra, os resultados obtidos com estes três alunos específicos revelam uma tendência clara nesse sentido.

No sentido de influenciar a motivação, as estratégias de estimulação da criatividade utilizadas no presente estudo tomaram a forma de jogos, cujo objetivo foi o de promover o desenvolvimento de competências como a imitação, a audição interior, a improvisação e a composição, tendo como pano de fundo o convite e a valorização da espontaneidade, da individualidade e autoexpressão do aluno.

Os dados apontam para um grau de receptividade e envolvimento por parte dos alunos que se manifestou não só no desenvolvimento das competências ambicionadas, mas também no incremento de estratégias pessoais no sentido de lidar adequadamente com o medo de falhar e uma sensação generalizada de um maior à vontade com o instrumento.

Depois da metodologia aplicada, a maior parte dos alunos revelou um incremento na quantidade de tempo dedicada ao estudo individual, sendo que todos eles manifestaram uma maior vontade de tocar e melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido, levando a crer que o nível de motivação tenha sido influenciado positivamente, e que os objetivos dos alunos estejam a ser guiados por uma motivação intrínseca para a prática instrumental.

Parece-me pertinente refletir sobre os resultados obtidos e relacioná-los com o facto de ser ainda escassa a oferta de possibilidades de exploração criativa no contexto da aprendizagem musical em conservatório. Se as instituições que se dedicam ao ensino de outras formas de expressão artística (teatro, cinema, dança) estimulam este tipo de manifestação durante o ensino do seu currículo, promovendo e desenvolvendo a produção de projetos artísticos que contenham em si os *inputs* criativos dos seus alunos, por que razão não poderá ter o ensino da música o mesmo tipo de abordagem?

Pessoalmente, considero este estudo um pequeno contributo na procura de ir ao encontro destas questões, e no sentido de poder amplificar e enriquecer a experiência

musical adquirida pelos alunos no âmbito de uma aprendizagem instrumental em contexto de conservatório.

No seguimento deste trabalho seria interessante alargar o estudo a uma amostra mais significativa, e ampliar a sua aplicação num período de tempo muito mais alargado, com vista a uma eventual inclusão deste tipo de abordagem e estratégias como uma prática regular no ensino especializado de música.

Bibliografia

Barboza, L. & Volpini, M. (2015). «O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário». In *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, vol. 2, nº 1 (p.1-12). São Paulo: Bebedouro. Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>>

Cardoso, A.C. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.

Carneiro, V. & Silva, M. (2013). «Quando brincar é viver criativamente: o encontro da abordagem gestáltica com a winnicottiana». In *Revista IGT na Rede*, vol. 10, nº19 (p.335-350). Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <<https://www.igt.psc.br/ojs/include/getdoc.php?id=2435&article=437&mode=pdf>>

Chang, C. (2009). *Fundamentals of Piano Practice – Photographic Memory*. Acedido em 8 de Novembro de 2017, em <<http://www.pianofundamentals.com/book/en/1.III.6.10.2>>

Davidson, J., Faulkner, R. & McPherson, G. (2009). «Motivating musical learning – Jane Davidson, Robert Faulkner and Gary McPherson on how to create the right conditions to take our natural interest in music to the next level». In J. Sutton (editor), *The Psychologist*, dezembro de 2009, vol. 22, nº12 (p.1016-7). UK: The British Psychological Society. Acedido em 1 de Novembro de 2017, em <http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_22-editionID_182-ArticleID_1601-getfile_getPDF/thepsychologist%5C1209davi.pdf>

Ghazali, G. (2005). *In the minds of children: understanding motivation to learn music*. Artigo realizado para apresentação em National Music Education Conference (MusEd'05). Faculty of Education, Universiti Teknologi MARA. Shah Alam, Malásia. Acedido em 20 de outubro de 2017, em <http://www.researchgate.net/publication/258022039_In_the_minds_of_children_Understanding_motivation_to_learn_music>

Ginsburg, K. (2007). «The Importance of Play in Promoting Healthy Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds». In *Pediatrics*, janeiro de 2007, vol. 119, nº1 (p.182-191). Illinois: American Academy of Pediatrics. Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <<http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/119/1/182.full.pdf>>

Goldberg, M. (2011). *Arts Integration – Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings* (4ª ed.). Old Tappan: Pearson.

Hallam, S. (2007). «The power of music: it's impact on the intellectual, social and personal development of children and young people». Artigo realizado para National Year of the Music. Institute of Education, University of London. Acedido em 15 de outubro de 2017 em <http://www.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf>

Hallam, S. (2009). «The role of psychology in music education – Susan Hallam on the nature and importance of musical ability». In J. Sutton (editor), *The Psychologist*, dezembro

de 2009, vol. 22, nº12 (p.1016-7). UK: The British Psychological Society. Acedido em 13 de dezembro de 2017, em <http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_22-editionID_182-ArticleID_1598-getfile_getPDF/thepsychologist%5C1209hall.pdf>

Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2009). *Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press. Acedido em 9 de dezembro de 2017 em <<http://books.google.pt/books?id=d-2DYVjNVpQC&pg=PT646&lpg=PT646&dq=hallam+2002+musical+learning+motivation&source=bl&ots=aoNlgixVNA&sig=sRcaQ-ntyalnxriOwsHIZ550GSk&hl=pt-PT&sa=X&ei=iy0tVJGAE4mf7gaInoDIAw&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=hallam%202002%20musical%20learning%20motivation&f=false>>

Harris, P. & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion – A Practical Guide*. London: ABRSM (Publishing) Ltd.

Hille, A. & Schupp, J. (2013). «How learning a musical instrument affects the development of skills». In J. Schupp, G. Wagner (editors), *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*, setembro 2013, n.º 591 (p.1-33). Berlim: German Socio-Economic Panel Study (SOEP).

Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). «Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da criatividade». In *Cadernos de Educação de Infância*, dezembro 2009, nº 88 (p.41-46). Lisboa: APEI. Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf>

Iresen, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Londres: SAGE Publications Inc.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Menezes, J. (s/d). *Creative Process in Free Improvisation*. MA in Psychology for Musicians. Sheffield: Department of Music, University of Sheffield.

O'Donnell, L. (1999). *Music and the brain*. Acedido em 28 de outubro de 2017, em <<http://www.cerebromente.org.br/n15/mente/musica.html>>

Oliveira, J. & Oliveira, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

O'Neill, S. & McPherson, G. (2002). «Motivation». In R. Parncutt e G. McPherson (editors), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (p.31-46). New York: Oxford University Press.

Pereira, A. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Coimbra: Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.

Pinto, A. (2001). «Memória, cognição e educação: Implicações mútuas». In B. Detry, F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (p.17-54). Lisboa: Edinova.

Sakamoto, C. (2008). «O brincar da criança – criatividade e saúde». In *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, dezembro de 2008, vol. 28, nº 2 (p.267-277). Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a14.pdf>>

Sarath, E. (2013). *Improvisation, Creativity and Consciousness: Jazz as Integral Template for Music, Education and Society*. Albany, New York: State University of New York Press.

Sawyer, R. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Schatt, M. (2011). «Achievement Motivation and the Adolescent Musician: A Synthesis of the Literature». In B. Gleason (Editor), *Research & Issues in Music Education* setembro 2011, Vol. 9, Nº 1. Acedido em 30 de setembro de 2017, em <<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol9/schattfinal.htm#>>

Tessaro, J. & Jordão, A. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Acedido em 20 de fevereiro de 2018 em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf>>

Vilela, C. (2009). *Motivação para aprender música. O valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado – Programa Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Winnicott, D. (1942). «Why Children Play». In L. Caldwell e H.T. Robinson (editors), *The collected works of D. W. Winnicott: Volume 2, 1939-1945* (p.167-170). New York: Oxford University Press.

Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade* (P. Madureira, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Obra original publicada em 1971)

Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 - Descrição da disciplina de Harmonia e Improvisação

Conservatório de Música D.Dinis

Harmonia e Improvisação [oferta complementar (b)⁹]

a1) Didática e Pedagogia no Projeto Curricular:

Como na base do ensino artístico estão presentes necessariamente a criatividade e a experimentação é importante que a escola oriente nesse sentido os recursos, apoiando e potenciando projetos de inovação pedagógica que visem a optimização do funcionamento da escola a nível pedagógico e a criação de uma identidade artística desta. Assim sendo, transversalmente ao projeto curricular e com a finalidade de desenvolver o ensino da música, esta oferta complementar procura corresponder a diferentes modos de abordagem à música, ao mesmo tempo que estabelece uma proximidade com a comunidade.

a2) Objetivos Gerais:

Consistem essencialmente na prática instrumental num contexto de música de câmara, onde transversalmente se abordam matérias da análise musical, da harmonia funcional e da improvisação.

b) Anos de Escolaridade, Carga Horária e Destinatários:

Disciplina anual que pode ser frequentada em qualquer nível do secundário, tendo as aulas semanais a duração de noventa minutos. Os alunos do curso secundário de música são os principais destinatários, sendo que qualquer aluno do curso básico pode frequentar a disciplina desde que não se encontre em regime de frequência e avaliação.

c) Recursos Materiais:

Consistem nos instrumentos de cada um dos alunos, e em todo o restante material comum à lecionação do ensino da música em geral.

d) Conteúdos:

1. Música de Câmara.
2. Análise Musical.
3. Abordagem a diferentes notações harmónicas.
4. Improvisação.
5. Composição.
6. Apresentação numa audição ou concerto.

1. Música de Câmara.

Com o grupo de câmara formado pelos alunos que frequentam a disciplina, são realizados ensaios semanais. O repertório abordado é diversificado e trabalhado de diferentes pontos de vista.

⁹ De acordo com o plano de Estudos dos Cursos Básico e Secundário de Música, recentemente criado (Portaria nº 243-B/2012, de 13 de Agosto).

2. Análise Musical.

Todas as peças que fazem parte do repertório são analisadas sobre o ponto de vista que mais se destaca em cada uma das peças, nomeadamente através de uma análise formal, análise temática, análise harmónica, ou outras.

3. Abordagem a diferentes notações harmónicas.

As diferentes notações musicais utilizadas para a harmonia, são abordadas de forma transversal, dando mais importância à ponte entre a notação harmónica utilizada na música de tradição europeia, e a notação harmónica utilizada pelo Jazz norte-americano.

4. Improvisação.

São abordados os princípios básicos da improvisação, seja esta estritamente ligada à linguagem do Jazz sobre um ponto de vista harmónico ou modal, seja da improvisação enquanto objeto estético.

5. Composição.

Abordagem à Improvisação enquanto composição em tempo real, onde determinados objetos improvisados podem passar a constituir uma entidade própria de um determinado tema.

5. Apresentação numa audição ou concerto

Os alunos poderão nestes demonstrar todas as competências adquiridas.

e) Avaliação:

A avaliação da disciplina é contínua e trimestral e expressa em valores de 1 a 20.

Os parâmetros de avaliação são:

1. Assiduidade e Pontualidade
2. Atenção e Interesse
3. Participação e Empenho
4. Autonomia
5. Interpretação



DEPARTAMENTO TEÓRICAS – OFERTA COMPLEMENTAR (Harmonia e Improvisação)

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA		
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO CONTÍNUA
DOMÍNIO COGNITIVO (aquisição e aplicação de conhecimentos) <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de trabalhar num âmbito de música de câmara. • Desenvolver capacidades no âmbito da análise musical. • Conhecer diferentes notações harmónicas. • Adquirir capacidades de improvisação e composição musical. • Autonomia. • Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de desempenho nas aulas. 	70%
DOMÍNIO DE ATITUDES E DOS VALORES <ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade. • Pontualidade. • Atenção. • Interesse. • Participação. • Empenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta nas aulas. • Registos de parâmetros. • Presença dos materiais necessários ao bom desenvolvimento das actividades. 	30%
PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO PERIÓDICA	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	PONDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO FINAL
APRESENTAÇÕES EM AUDIÇÕES E CONCERTOS <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação/Demonstração das competências adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de desempenho nas audições e concertos. 	Avaliação Contínua 75% Avaliação Periódica 25 % AVALIAÇÃO FINAL = avaliação contínua + avaliação periódica

Harmonia e Improvisação p.2

Anexo 2 - Tabelas de observação

Aluno: A		Grau: 3º	Data: 20 de Abril
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Baixo Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas 	<p>A aluna conseguiu reproduzir de forma bastante satisfatória a fase introdutória do jogo, durante a qual as notas são apresentadas de uma forma muito elementar (uma nota, duas notas em graus conjuntos). Quando as frases começaram a tornar-se ligeiramente mais complexas, a aluna revelou-se manifestamente insegura e com medo de falhar. Apesar das minhas recomendações, no sentido de dar a entender que os erros são naturais e que fazem parte do processo, o medo manteve-se e impediu-a de continuar o jogo de forma natural.</p>	
Completa os espaços... com rodinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>O tema proposto foi a melodia 'Alecrim aos Molhos'. A aluna não conhecia a melodia. Mostrou-se interessada no processo e conseguiu tocar os primeiros compassos da partitura (a melodia escrita) depois de ouvir a melodia. Como no jogo anterior, mostrou-se reticente em arriscar tocar as notas que não estavam escritas, com medo de falhar. O fato de não conhecer a melodia poderá ter ajudado nesse sentido, provocando alguma insegurança. De qualquer forma, o medo excessivo de falhar revelou-se pouco natural e ficou registado.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna mostrou ter procurado descobrir algumas das notas em falta, sem conseguir chegar ao final da peça. Apesar do esforço ser notório, é de registar que veio com muitas notas e ritmos incorretos, sem que a aluna se apercebesse disso. A peça foi tocada de forma muito insegura, sem traduzir o carácter da melodia proposta.</p>	

Aluno: B		Grau: 4º	Data: 20 de Abril
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Baixo Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas 	<p>Revisão da escala de Ré Maior, uma oitava</p> <p>A aluna revelou uma facilidade excepcional em reproduzir as ideias musicais apresentadas, com algumas dificuldades técnicas, no que diz respeito a problemas inerentes à falta de regularidade no estudo (dedos da mão esquerda colapsados).</p> <p>Apesar disso, a aluna mostrou-se bastante segura na afinação e na articulação rítmica.</p>	
Completa os espaços... com rodinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>O tema proposto foi a melodia 'Joy to the World'.</p> <p>A aluna mostrou-se interessada e curiosa em relação ao processo e à partitura com espaços em branco. Gostou da peça apresentada, revelando vontade de começar a descobrir as notas da melodia no momento, com sucesso.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna não fez nenhum dos trabalhos de casa recomendados, inclusivamente o jogo em questão.</p>	

Aluno: C		Grau: 6º	Data: de 20 Abril
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Baixo Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas 	<p>Revisão da escala de sol Maior em duas oitavas.</p> <p>O aluno respondeu muito bem, reproduzindo todas as melodias de forma relativamente semelhante, apesar de ser notória a necessidade de uma ajuda visual constante. As arcadas e dedilhações propostas foram a referência técnica para o aluno.</p> <p>De sublinhar: o esforço em reproduzir o caráter das frases de forma idêntica. Entusiasmo reticente e vontade de imitar melodias ritmicamente mais complexas, sabendo que ainda não tem a técnica necessária para o fazer.</p>	
Completa os espaços... com rolinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>O tema proposto foi a melodia 'Joy to the World'.</p> <p>O aluno conhecia bem a melodia, e já tinha tocado o acompanhamento para a mesma em contexto de orquestra. Desta forma, não necessitava da referência visual, sendo suficiente a referência auditiva.</p> <p>Na semana seguinte, o aluno mostrou ter trabalhado a peça. Apesar de algumas notas incorretas, a melodia foi bem trabalhada e foi tocada com segurança na afinação e na articulação. Questões técnicas como dedilhações, mudanças de posição e arcadas, mostraram-se refletidas e trabalhadas.</p>	

Aluno: A		Grau: 3º	Data: 4 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Jogo de Audição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>O tema sugerido foi a Estrelinha. Primeiro Nível - ouvir e cantar A aluna mostrou-se muito reticente em cantar. De facto, tem muitas dificuldades em encontrar a entoação certa das notas. Depois de procurarmos o melhor registo de voz para entoar (região mais aguda), a aluna conseguiu entoar toda a melodia e as diferentes secções da canção. Durante o jogo, as paragens foram feitas e a aluna recorreu ao 'bater o pé' no ritmo da melodia que deveria ser imaginada. Depois desta correção, foi notória a sua concentração nos momentos de paragem, percebendo-se que a aluna estava realmente a pensar na melodia. As reentradas foram seguras e relativamente afinadas. Segundo Nível – ouvir e tocar A aluna não conseguiu aprender as diferentes secções do tema em tempo útil, sendo que decidimos fazer o jogo apenas na primeira melodia da canção (secção A). A aluna respondeu bem, no que diz respeito ao 'pensar' na música. As entradas foram feitas de forma algo insegura, porque a aluna estava a sentir o tempo de uma forma diferente (mais rápido). Com o auxílio da marcação da pulsação, as reentradas ocorreram corretamente.</p>	
Completa os espaços... sem rodinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Jogo de completar os espaços 2, com referência visual A melodia apresentada foi o 'atirei ao pau ao gato'. A peça está escrita ao longo de quatro compassos, com a referência das primeiras duas notas do compasso seguinte. A aluna mostrou algumas dificuldades na apreensão rítmica dos primeiros compassos da peça, levando algum tempo a aprender a melodia. Depois de conseguir, não percebeu de que canção se tratava. Apenas com a entoação conjunta conseguiu perceber de que melodia se tratava.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna revelou ter tentado descobrir o resto da melodia, mas sem sucesso. Os primeiros compassos da melodia foram executados com bastantes hesitações, e a aluna parou no momento de completar a melodia. Mais uma vez, o medo de falhar ao tocar notas erradas mantém-se, atuando como paralisador. O fato de a aluna ter sérias dificuldades em entoar melodias de uma forma minimamente afinada, poderá potenciar esta dificuldade em descobrir as notas.</p>	

Aluno: B		Grau: 4º	Data: 4 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Jogo de Audição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>O tema sugerido foi o Balão do João.</p> <p>Primeiro Nível – ouvir e cantar A aluna conhecia perfeitamente o tema, mas sentiu-se demasiado envergonhada para cantar. Esta fase do jogo não foi feito pelo fato de a aluna não se sentir à vontade.</p> <p>Segundo Nível – ouvir e tocar A aluna aprendeu a melodia de forma bastante eficiente. Durante o jogo as paragens foram feitas de forma correta percebendo-se que a aluna estava a pensar na melodia. As reentradas foram feitas de uma forma hesitante, fazendo com que tempo fosse comprometido. Estas hesitações viriam do fato de a aluna saber que som deveria tocar, mas não arriscar imediatamente a nota correspondente.</p>	
Completa os espaços... sem rodinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>A melodia apresentada foi o ‘atirei ao pau ao gato’. A peça está escrita ao longo de quatro compassos, com a referência das primeiras duas notas do compasso seguinte.</p> <p>Apesar de algumas incorreções no ritmo, o tema proposto foi lido com alguma segurança. Ainda assim, a aluna não conseguiu perceber de que melodia se tratava, por mais que tentasse. Depois de saber que canção se tratava, a aluna tentou descobrir algumas das notas seguintes.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna mostrou não ter trabalhado a melodia de todo.</p>	

Aluno: C		Grau: 6º	Data: 4 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Jogo de Audição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>O tema sugerido foi o Balão do João. Primeiro nível - ouvir e cantar O aluno canta no coro e apanhou a melodia imediatamente. O exercício foi feito sem qualquer tipo de problemas. Depois das paragens, as entradas foram feitas de forma segura e bem entoadas. Segundo nível - ouvir e tocar O aluno aprendeu a peça rapidamente. Apesar de algumas hesitações na procura das notas no instrumento, verificou-se o mesmo nível de segurança nas entradas. Ficou claro que o aluno sabia perfeitamente o tom que deveria tocar ao reentrar. As notas incorretas eram graus conjuntos das notas corretas.</p>	
Completa os espaços... sem rodinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>A melodia apresentada foi o 'atirei ao pau ao gato'. A peça está escrita ao longo de quatro compassos, com a referência das primeiras duas notas do compasso seguinte. O aluno conseguiu ler a peça de forma relativamente rápida, com algumas incorreções no ritmo. Depois de tocar o excerto duas vezes, foi notório o esforço que fez para tentar perceber de que melodia se tratava. Assim que percebeu, tentou imediatamente descobrir algumas das próximas notas.</p> <p>A semana que se seguiu a esta aula terá sido especialmente preenchida de testes para o aluno, levando que, na aula seguinte, o trabalho de casa (programa curricular) não tenha vindo com o nível desejado. Apesar disto, a melodia proposta neste jogo foi trabalhada de forma completa, correta, e sem hesitações.</p>	

Aluno: A		Grau: 3º	Data: 18 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Pergunta e Resposta	<p>Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Foi feita a audição das melodias. A aluna compreendeu os objetivos do jogo. De tal forma, que conseguiu descobrir como tocar uma das melodias que o piano faz (pergunta) e inventar uma resposta no contrabaixo.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna trouxe o exercício relativamente bem trabalhado e tecnicamente seguro. As perguntas propostas pelo piano estavam bem reproduzidas, apesar de haver uma tendência para atrasar a pulsação. As respostas criadas pela aluna estavam definidas, apesar de ela ter sentido necessidade de escrever as notas, fazendo-o não em partitura, mas em papel (a aluna redigiu as notas). Mesmo com o ritmo pouco estável, as frases definidas pela aluna fazem sentido melodicamente (no que diz respeito à premissa inicial de se tratarem de respostas, as frases construídas eram de forma geral conclusivas).</p>	
Completa os espaços... sem mãos!	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>A peça sugerida foi 'O Balão do João'. A proposta de primeira nota foi o lá na corda sol (primeira posição). A aluna compreendeu os objetivos do jogo, arriscando tocar as notas seguintes, com algum grau de sucesso.</p> <p>Na aula seguinte, era notório o trabalho feito pela aluna no sentido de descobrir as restantes notas da peça. Com a exceção de algumas notas finais, a peça estava praticamente perfeita, tecnicamente irrepreensível. A aluna tocou com segurança e sem recorrer à partitura ou a notas redigidas.</p>	

Aluno: B		Grau: 4º	Data: 18 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Completa os espaços... sem mãos!	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Sugeriu-se que a aluna escolhesse uma melodia que lhe fosse familiar. A aluna escolheu uma linha de guitarra da banda 'Artic Monkeys'. Acordámos em fazer uma outra melodia: o tema principal da canção 'Alecrim aos Molhos', sugerindo a primeira nota Lá na corda Sol, na 1ª posição.</p> <p>Na aula seguinte, a aluna mostrou ter trabalhado o tema que ela própria sugeriu. A melodia foi executada corretamente. O tema da canção 'Alecrim aos Molhos' não foi trabalhado.</p>	
Pergunta e Resposta 1	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Foi feita a audição das melodias. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana que se seguiu à proposta deste jogo, a aluna mostrou ter trabalhado ambas as melodias, apesar de o ter feito de uma forma bastante incompleta. Aparentemente, o trabalho terá sido feito na véspera, sendo que a aluna não se lembrava das melodias que tinha criado. Apesar das hesitações, a execução estava tecnicamente coerente.</p> <p>A aluna tentou escrever algumas destas em partitura, de uma forma bastante rudimentar. O trabalho terá sido feito ao piano.</p>	

Aluno: C		Grau: 6º	Data: 18 de Maio
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Completa os espaços... sem mãos!	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Sugeriu-se que o aluno escolhesse uma melodia que lhe fosse familiar. Perante a indecisão do aluno, a proposta foi no sentido de tocar a melodia da canção 'Ó Rama ó que Linda Rama'. Acordámos que a primeira nota seria Si na corda Ré, na 4ª posição (estamos em Mi Maior).</p> <p>Na aula seguinte, o aluno revelou conseguir tocar a melodia no registo sugerido. As notas e ritmo estavam corretos, apesar de ocorrerem algumas questões técnicas, relacionadas com as melhores dedilhações a aplicar neste tipo de registo. De qualquer forma, o objetivo foi conseguido.</p>	
Pergunta e Resposta 1	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Foi feita a audição das melodias. O aluno compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana seguinte, o aluno trabalhou as melodias propostas (perguntas) e criou os seus próprios temas (respostas), tocando-os fluentemente, com segurança nas dedilhações e arcadas utilizadas. De referir que este trabalho de procura das notas foi não foi feito no contrabaixo: o aluno revelou que decidiu fazer este trabalho ao piano e, inclusivamente, escrever as perguntas e respostas em partitura.</p>	

Aluno: A		Grau: 3º	Data: 8 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Piano Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>Foi feita uma revisão da escala de Ré Maior.</p> <p>A aluna demonstrou um entusiasmo reticente em relação ao jogo. Perante os motivos iniciais (graus conjuntos, com duas notas apenas), a aluna revelou-se demasiado insegura em executar (imitar) as propostas, mostrando incerteza na identificação dos movimentos ascendentes ou descendentes, algo que ficou registado.</p> <p>Com o decorrer do exercício, o medo começou lentamente a desaparecer, fazendo com que a aluna manifestasse progressivamente vontade de arriscar, independentemente da possibilidade de falhar.</p> <p>As tentativas erradas, foram sendo corrigidas com uma celeridade progressiva.</p> <p>A aluna demonstrou muita dificuldade em identificar as notas de motivos que continham saltos melódicos maiores que graus conjuntos.</p> <p>As mudanças de posição foram executadas de forma incorreta, como consequência do medo de falhar.</p>	
Áudio Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Autonomia 	<p>Foi feita a audição da peça. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na aula seguinte, a aluna revelou ter trabalhado a peça. Apesar de manifestar questões técnicas pouco eficazes (dedilhações e mudanças de posição), o esforço em reproduzir o tema de memória foi notório.</p> <p>No final a aluna estava consciente das hesitações e das desafinações, mostrando interesse em trabalhar as mudanças de posição de uma forma mais dedicada, e com as dedilhações mais eficazes.</p>	

Aluno: B		Grau: 4º	Data: 8 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Piano Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>A aluna reagiu muito bem ao jogo. Revelou uma excelente capacidade de imitar motivos com duas, três e quatro notas em graus conjuntos, reproduzindo com segurança articulação e as dinâmicas propostas. Frases <i>legato</i> sugeridas pelo piano foram executadas com ligaduras, no contrabaixo.</p> <p>Nos temas mais complexos, contendo saltos melódicos maiores, a aluna arriscou fazer as mudanças de posição devidas, corrigindo a afinação sempre que preciso. Neste processo, as dedilhações utilizadas revelaram ser pouco pensadas. Apesar disso, a aluna mostrou entusiasmo e determinação ao longo do exercício.</p>	
Áudio Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Autonomia 	<p>Foi feita a audição da peça. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na aula seguinte, a aluna revelou não ter trabalhado convenientemente o exercício. A aluna arriscou tocar os primeiros compassos, mas a insuficiência de dedicação ao jogo em questão era notória.</p> <p>Independentemente disso, e com o devido auxílio, a aluna mostrou ter todas as capacidades para o fazer.</p>	

Aluno: C		Grau: 6º	Data: 8 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Piano Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica 	<p>O jogo foi feito à volta da escala de Sol Maior. Ao longo do desenvolvimento gradual do nível de complexidade, o aluno conseguiu imitar todas as melodias de forma correta, inclusivamente as articulações: ao executar frases <i>legato</i> no piano, o aluno imitou a mesma articulação, ligando essas notas no mesmo arco. As notas incorretas não o desencorajaram, fazendo com que o aluno procurasse rapidamente as devidas correções</p>	
Pergunta e Resposta 2	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Foi feita a audição das melodias. O aluno compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana seguinte, o aluno não conseguiu trabalhar o exercício convenientemente. Apesar de algumas das melodias (perguntas) terem sido pensadas e executadas, o trabalho de inventar as melodias que funcionam como resposta não foi realizado. O aluno alegou falta de tempo devido a muitos testes na escola.</p>	

Aluno: A		Grau: 3º	Data: 15 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Jogo de Procura de Notas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Recurso a competências técnicas adequadas 	<p>O tema proposto foi 'O Balão do João'. A aluna conhecia a peça, tendo sido um dos desafios lançados num jogo anterior. Sabendo a melodia na tonalidade de Ré Maior (primeira posição, sem mudanças), foi proposto que a tocasse em Sol Maior, começando na nota ré, na corda sol (que implica necessariamente mudanças de posição). A transição não foi fácil, fazendo por vezes com que a aluna perdesse o sentido da melodia, procurando movimentos melódicos contrários, perdendo muito tempo. Apesar das questões técnicas serem um motivo de ineficácia na procura da melodia transposta (mudanças de posição e dedilhações incorretas), a aluna mostrou-se entusiasmada e renitente face aos erros. O jogo não foi concluído em tempo útil.</p>	
Jogo de Improvisação/ Composição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Primeiro nível: Foi feita a audição da peça com acompanhamento, assim como o acompanhamento sem a melodia. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna conseguiu tocar a melodia proposta inicialmente na íntegra, e de uma forma segura no que diz respeito à afinação e ao tempo. A frase original que o jogo pedia foi desenvolvida, mas demasiado semelhante à frase inicial, rítmica e melodicamente. As variações propostas pela aluna foram poucas, mas com alguma intenção de construção melódica aparente.</p> <p>No que diz respeito ao segundo nível do jogo, a aluna manifestou-se desorientada por não haver qualquer tipo de sugestão sobre o que fazer em torno do acompanhamento enviado, não tendo desenvolvido o exercício. A precocidade da atribuição deste desafio ficou clara.</p>	

Aluno: B		Grau: 4º	Data: 15 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Pergunta e Resposta 2	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Foi feita a audição das melodias. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana seguinte, a aluna não trabalhou o exercício em questão.</p>	
Jogo de Improvisação/ Composição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Primeiro nível:</p> <p>Foi feita a audição da peça com acompanhamento, assim como o acompanhamento sem a melodia. A aluna compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na aula seguinte, a aluna conseguiu reproduzir o tema inicial proposto, com algumas notas erradas, mas usando dedilhações bem pensadas. No que diz respeito à definição de uma melodia original através da improvisação, a aluna revelou não ter dedicado o tempo necessário para a concretização de frases efetivamente definidas. Mostrou algumas ideias em <i>pizzicato</i> pouco pensadas, e com muitas hesitações, não chegando a definir um tema original.</p> <p>A aluna não trabalhou o segundo nível do jogo, alegando falta de tempo.</p>	

Aluno: C		Grau: 6º	Data: 15 de Junho
Jogos	Parâmetros a observar	Observação descritiva	
Áudio Contra Baixo	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Recurso a competências técnicas adequadas - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Autonomia 	<p>Foi feita a audição da peça. O aluno compreendeu os objetivos do jogo.</p> <p>Na semana seguinte, o aluno mostrou ter trabalhado a peça convenientemente. A melodia estava idêntica, com as dinâmicas e as articulações corretas. O aluno não precisou de escrever as notas para executar a peça, fazendo-o com segurança.</p> <p>Apesar disso, ficou registada alguma ineficácia nas dedilhações escolhidas para efetuar as mudanças de posição necessárias. Algumas das arcadas não eram também as mais eficazes.</p>	
Jogo de Improvisação/ Composição	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imitação (melodia, ritmo, articulação, dinâmicas) - Capacidade de memorização e reprodução melódica - Capacidade de ouvir interiormente - Capacidade de improvisação e construção melódica - Recurso a competências técnicas adequadas - Autonomia 	<p>Primeiro nível:</p> <p>Foi feita a audição da peça com acompanhamento, assim como o acompanhamento sem a melodia. O aluno compreendeu os objetivos do jogo. Na semana seguinte, o aluno conseguiu reproduzir o tema inicial e construir a sua própria melodia. Recorrendo unicamente à memória, tocou as suas próprias frases musicais que – apesar de se basearem claramente no ritmo do tema inicial – fizeram bastante sentido melódico, em conjunto com o acompanhamento. As frases estavam bem construídas, e o aluno tocou com segurança, usando dedilhações e mudanças de posição claras e eficazes.</p> <p>Para improvisação/composição do segundo nível, o aluno trouxe algumas frases melódicas que estavam claramente pensadas, mas ainda por definir. Ficou claro que houve a intenção de criar algo, mas também que o fato de não haver nenhuma sugestão melódica da parte do acompanhamento constituiu um espaço demasiado vago para que o aluno preencha com certeza. O aluno alegou falta de tempo durante a semana para concluir o desafio.</p>	

Anexo 3 - Entrevistas

Entrevistas – Fase 1

Aluna A

A. Caracterização pessoal

A.1. Género: F

A.2. Idade: 11

A.3. Ano de escolaridade no ensino genérico: 6^º

A.4. Escola: Instituto de Ciências Educativas

A.5. Grau de escolaridade no ensino de música: 2^º

A.6. Escola do ensino especializado de música: Conservatório de Música D. Dinis

A.7. Tipo de regime: Supletivo

A.8. Tens familiares ligados à área da música?

Não

A.9. Costumas ouvir música?

Sim. Às vezes ouço a Antena 2, de música clássica; muitas vezes a Antena 3, que dá a alternativa pop e gosto muito; e às vezes a Comercial, que é música mesmo comercial.

A.10. Costumas assistir a concertos?

Pouquinhos.

B. Estudo do contrabaixo

B.1. Há quanto tempo estudas contrabaixo?

Não sei bem. Eu fiz o 1^º grau e o 2^º, só que depois já tive os anos anteriores; tive iniciação.

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Sim. Mas às vezes, como eu tenho que ir para o fim de semana do pai, aí eu nunca estudo porque não posso levar o contrabaixo porque não dá muito jeito.

B.3. Quanto tempo estudas por dia?

20 minutos todos os dias.

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Não sei bem. [Em que te concentras mais? É na parte técnica, no arco, no som, no fraseado...?] No som, muito; e quando mudamos de posição, eu tento sempre que o som esteja afinado.

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

O professor escreve sempre o que é para estudar.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Normalmente o professor a mim diz-me sempre para quando não consigo para ir para trás e ir dividindo as peças, fazendo o 'Rissol a arder' – nós fazemos o ritmo, o solfejo... - e ir repetindo secções pequenas.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Não, porque eu fico envergonhada quando ela ouve, a minha mãe. Então, eu fecho a porta da sala e a do hall para ninguém ouvir, senão eu fico envergonhada.

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Sim, estudo mais.

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Sim, o professor este ano anda a mandar mais gravações.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

Não sei... é porque ele é um instrumento diferente, não é muito pequeno, as pessoas olham sempre porque aquilo é gigante, perguntam sempre o que é aquilo - quem não sabe. Acho assim giro, por ser diferente.

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

É de o transportar. É muito complicado transportá-lo. Acho que se tiver um carro pequeno não cabe, só se for com um carro gigante, porque aquilo começa a aumentar.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim. Mais nervosa, também.

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim, porque as pessoas vão ver-me a tocar, e eu estudei tanto em casa e nas aulas com o professor que depois gosto de tocar para os outros e gosto que me corra bem.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Quero estar sempre a melhorar ano após ano, até chegar um ponto que quero continuar sempre assim.

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

[Achas que aprender música contribuiu para a tua formação?] Sim, porque nem toda a gente toca um instrumento, e é assim uma coisa para aprender a mais, e contribui para a pessoa ser mais culta.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim, porque se eu continuar, depois quero ir estudar contrabaixo para Paris.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Sim.

Aluna B

A. Caraterização pessoal

A.1. Género: F

A.2. Idade: 13

A.3. Ano de escolaridade no ensino genérico: 8º

A.4. Escola: Escola Vasco Santana

A.5. Grau de escolaridade no ensino de música: 4º

A.6. Escola do ensino especializado de música: Conservatório de Música D. Dinis

A.7. Tipo de regime: Articulado

A.8. Tens familiares ligados à música?

Sim, o meu pai é pianista. Toca numa banda.

A.9. Costumas ouvir música?

Sim – não só clássica, mas também outros estilos de música.

A.10. Costumas assistir a concertos?

Às vezes.

[Do teu pai?] Muito de vez em quando vou ouvir os do meu pai, mas há muito tempo que não vou ouvir de músicas de que gosto.

B. Estudo do contrabaixo

B.1. Há quanto tempo estudas contrabaixo?

Há 4 anos.

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Tento estudar. Mas geralmente estudo dois ou três dias.

B.3. Quanto tempo estudas por dia?

15 minutos a meia hora.

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Tento fazer de linha a linha, ou de meia linha a meia linha e tento concentrar-me nas partes onde estou errada, ou onde tenho mais dificuldade.

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Não, eu vejo o que é que eu tenho para estudar e estudo.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Vou vendo como é que eu tenho que fazer e, se mesmo assim não conseguir, vou ver primeiro o ritmo, depois faço o solfejo, depois tento fazer só mudanças de posições, só com os dedos, e depois tento tocar.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Às vezes o meu pai, quando eu lhe peço.

Às vezes eu digo à minha mãe a quê que ela tem que estar atenta e ela ajuda.

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Sim.

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Às vezes. Procuo no youtube as peças que eu estou a tocar para ver como é que é mais ou menos.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim. Rock mais antigo, tipo Beatles, Kiss, por aí fora.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

Gosto do som, de ser grave e de algumas peças – são poucas em que ele tem a melodia, mas as que tem são fixas, eu gosto.

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

De não ter muitas peças com a melodia principal.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim.

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Gosto, sim. Gosto de apresentar o meu trabalho a outras pessoas, para o trabalho não ser só para mim.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Não sei. Eu acho que não ia seguir contrabaixo, mas eu estava a tentar seguir baixo elétrico – já comecei a ter aulas.

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

Toda a nossa turma na escola já teve música até ao 3º grau e isso ajuda em algumas matérias, como físico-química quando demos o som e outras matérias assim.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Não, acho que não.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não sei. Não sei se ia seguir baixo elétrico, senão só como hobby, como passatempo.

Aluno C

A. Caraterização pessoal

A.1. Género: M

A.2. Idade: 14

A.3. Ano de escolaridade no ensino genérico: 9º

A.4. Escola: Escola Vasco Santana

A.5. Grau de escolaridade no ensino de música: 5º

A.6. Escola do ensino especializado de música: Conservatório de Música D. Dinis

A.7. Tipo de regime: Articulado

A.8. Tens familiares ligados à música?

Não.

A.9. Costumas ouvir música?

Sim, muitas vezes. Como eu gosto de dizer, não sou uma pessoa de tipos; se eu gosto daquela música, não interessa o género que é, mas gosto de ouvir.

A.10. Costumas assistir a concertos?

Não.

B. Estudo do contrabaixo

B.1. Há quanto tempo estudas contrabaixo?

Há 5 anos.

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Tento estudar todos os dias. Às vezes há aquele dia que falho, mas tento estudar com alguma regularidade.

B.3. Quanto tempo estudas por dia?

Costuma variar entre 20 minutos a 30 minutos.

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Não sei bem. Normalmente tento concentrar-me mais nas mudanças de posição, nas dedilhações, nas arcadas e depois tento passar para a próxima fase, a fase técnica – entre vibrato, fraseado...

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Normalmente eu não costumo planificar, normalmente o meu professor escreve algumas coisas que eu devo fazer, e eu vou fazendo. Normalmente estudo um dia aquela coisa ou aquelas duas coisas e, pronto, vou distribuindo mais ou menos assim pelos dias.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Normalmente eu repito-a e tento ver com mais calma, mais lento, e depois tento juntar com as outras partes.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Costumavam, até uma altura em que a minha mãe decidiu mudar para eu não me distrair tanto, porque eu distraía-me um bocado com as pessoas a passar. Então comecei a estudar um pouco mais isolado. Claro que eles ouvem na mesma e dão a sua opinião, porque o som passa para a casa, mas agora costumo estudar mais sozinho.

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Sim, sinceramente sim.

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Ultimamente, este ano, tenho feito isso. Antes não o fazia, mas agora tenho feito isso, porque o meu professor inclusive mandava-me as peças para o e-mail, e outras peças que eu estive a ver pelo youtube e ver outras pessoas a tocar aquela peça. Portanto, agora sim.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

Eu acho que tem a ver com o poder encaixar-se em qualquer estilo de música, seja no que for, e por isso é que eu gosto mais do contrabaixo porque dá aquela sensação que toca sempre a nota mais grave e depois é por mim que os outros se guiam, com o movimento da música, o seu tempo, tudo. Basicamente é isso que eu gosto mais no contrabaixo.

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

Quando são aquelas partes assim mais rápidas. Eu gosto mais de partes assim relaxantes do que de tocar aquelas músicas mais rápidas. Claro que eu gosto de chegar a esse nível, mas não é tão fácil para mim.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim.

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Gosto. Gosto muito mais de tocar para público do que tocar em teste. Não é bem porque me estão a avaliar, mas porque tem mais gente a ver.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Estou a pensar seguir para o 8º grau e depois seguir outras vertentes dentro da música.

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

Para mim tem basicamente 100% em grau de importância, porque eu ligo muito mais à música; sinto-me muito mais confortável a estudar música – quer seja em formação musical, como contrabaixo, tudo – do que a estudar outra disciplina qualquer.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim. Não só o contrabaixo como mais instrumentos; gostava de estudar mais instrumentos, mas como o contrabaixo é o meu primeiro instrumento irá sempre ser o instrumento base da minha vida.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Sim – não necessariamente pela música erudita, mas também por outros estilos de música.

Entrevistas – Fase 2

Aluna A

A. Caraterização pessoal

A.9. Costumas ouvir música?

Sim, ouço muito a Antena 3, a alternativa pop. Gosto muito das músicas de lá.

A.10. Costumas assistir a concertos?

Às vezes sim. Fui ver por exemplo agora o Richie Campbell, e também fui ver outro, mas não me lembro agora do nome. Mas gosto de ver concertos.

B. Estudo do contrabaixo

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Todos os dias, não. Não estudo à quinta e à sexta.

B.3. Quanto tempo estudas por dia? E por semana?

Depende. Se eu tiver testes, eu estudo menos. Mas, se não tiver, eu estudo mais ou menos 1h30, quase 2h.

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Não sei. Eu faço o que o professor manda, faço tudo direitinho. Mas no início parece que custa sempre a começar, mas depois a pessoa deixa-se ir e é quase como se estivesse a fazer uma atividade normal. Por isso, não sei, acho que tudo é importante quando se estuda todos os pontos que o professor diz.

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Sim. Sempre que chego a casa eu faço os trabalhos de casa e isso, e vou logo depois estudar contrabaixo; estudo a tal hora; depois deixo o contrabaixo posto para os dias seguintes; quando tenho a quarta-feira [dia da aula de contrabaixo], na terça eu já ponho tudo direitinho para depois na quarta a minha mãe levar.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Agora, ultimamente, tenho mandado ou um sms ao professor para ele ajudar naquilo; se ele não puder, fico assim um bocadinho nervosa, mas tento fazer ao máximo; faço sempre o que ele diz, pensar nas peças, pôr os objetivos, isso que ele diz... e, se não conseguir mesmo, é que eu digo ao professor “Eu não consegui estudar isto”, mas estudo sempre as outras partes melhor.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

É mais a minha mãe, porque os meus pais estão divorciados, então é sempre a minha mãe que me acompanha.

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Sim! Porque estou nervosa, tenho medo que aconteça alguma coisa de mal, porque estou entusiasmada e ansiosa também, então estudo mais.

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Sim, sempre. Eu primeiro oiço, depois toco como o professor diz e depois é que no final toco com as gravações.

C. Jogos criativos

C.1. Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê?

Foi o da pergunta e resposta, que o professor tocava a melodia no piano e depois dava um certo tempo sem tocar, sem nada, para eu inventar a minha própria melodia. Foi o que eu mais gostei e que acho que correu melhor.

Foi o que eu mais gostei porque... não sei... porque eu ouvia a melodia e, das últimas vezes, conseguia perceber cada vez mais – não sei como, porque nas outras primeiras às vezes não corria tão bem; e das últimas vezes correu mesmo bem e achei mesmo giro porque depois eu estava a tocar a MINHA melodia feita por mim, e achei mais engraçado.

C.2. Com qual dos jogos te sentiste mais à vontade? Porquê?

Com este.

C.3. Qual dos jogos revelou ser o maior desafio? Porquê?

Foi um que eu não tinha a peça, e só tinha a peça no piano; e essa peça eu tinha que adivinhar os ritmos, as notas e, ainda por cima, tinha mudanças de posição. Ou seja, esse foi muito complicado.

C.4. Houve algum jogo que não tenhas conseguido fazer?

Este último que eu disse deu muita luta e houve uma parte que eu não consegui fazer. Foi mesmo muito complicado.

C.5. Já alguma vez tinhas tido contato com algum jogo ou atividade semelhantes?

Sem ser este ano, acho que nós nunca tínhamos feito. Acho, não tenho a certeza.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim, sem ser ouvir música clássica, eu oiço também música alternativa. As músicas que costumam passar na Antena 3 eu adoro. Por exemplo, eu não gosto das músicas que passam na Comercial, na RFM, eu odeio essas músicas. E então eu gosto mais de estar a ouvir as músicas da Antena 3, são o género de músicas que eu gosto mais, de música alternativa.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

É uma boa pergunta, porque eu não sei. Não sei, acho que é por ele ser especial; acho que quando o escolhi vi qualquer coisa especial que não vi nos outros, assim “Ai, este aqui é fofinho”. É fofinho, mas ele é grande, é um monstro, custa a caber no carro, mas ele é especial, porque as pessoas ficam sempre assim “Eh pá, aquilo... isto é muito grande!” as pessoas ficam sempre a achar esquisito uma menina a tocar assim um instrumento e é sempre “Ai, ela devia tocar o violino, ela devia tocar o lalala...” mas eu gosto! Acho que ele é especial, o som dele, é tudo fofinho.

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

Não sei, às vezes... é o transporte dele! O transporte é o que eu menos gosto, porque os carros têm que ser grandes, têm que ter aquele espaço, há carros que não dão mesmo – o da minha mãe dá, temos que rebater bancos. Por isso eu não gosto porque demora muito tempo a pôr e a tirar.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, porque vão estar muitas pessoas a assistir, e eu quero tocar muito bem.

D.5. Depois desta experiência, sentes alguma vontade de criar as tuas próprias peças ou melodias?

Às vezes, como este da pergunta e resposta sim, porque dá-me assim uma inspiração, como este correu tão bem, talvez eu possa tentar. Por exemplo, eu tenho um colega de formação musical que com uma aplicação (ele é muito perito) ele faz mesmo as suas melodias e músicas, e é mesmo uma coisa dele. E eu também acho que agora com estes jogos acho que vou tentar.

D.6. Depois desta experiência, sentes vontade de fazer parte de algum outro grupo, para além daqueles com que habitualmente tocas no conservatório?

Ainda não tinha pensado nisso... mas parece-me uma ideia muito gira

D.7. Depois dos jogos realizados, sentiste vontade de aprender peças de outros estilos musicais?

Sim, eu pedi por exemplo ao professor o do Star Wars, só que o professor disse que não porque ainda tinha um grau de superioridade e eu ainda não tinha aprendido. Mas sim, eu gosto também de outros géneros de música para tocar no contrabaixo.

D.8. Depois desta experiência, tens mais vontade de estudar contrabaixo?

Sim, eu fiquei toda entusiasmada porque levei um novo jogo para casa. E no novo jogo tinha a hipótese de conseguir mais e isso e fiquei muito entusiasmada.

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim, eu gosto de tocar para os outros. Fico nervosa, mas depois é bom e gosto de tocar.

E.2. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de tocar em público? Se sim, em que medida?

Acho que não, porque nas audições eu não toco estas músicas dos jogos. Eu toco outras peças que estou a trabalhar com o professor.

E.3. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de abordar ou tocar uma determinada peça?

Não sei, acho que com a evolução de mim e do contrabaixo, acho que sim. Já não é aquela coisa de antes de ter de ver notas, agora chego lá leio as notas, faço o *rissol a ardedos* que o professor diz, chego lá, faço isso e já sei, e sinto-me mais confortável. Depende também se as músicas são mais complicadas ou mais fáceis.

E.4. Sentes que depois destes jogos a tua relação com o instrumento mudou de alguma forma?

Sim, sinto-me mais à vontade.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Sim, continuar a estudar.

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

É muito importante, porque às vezes os professores estão a dar matérias que nós já sabemos porque estudamos no conservatório. E quando temos aulas de música na escola também já sabemos muitas coisas e é mais fácil.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim, eu gostava muito de continuar a aprender e já pensei ir para a faculdade, também já pensei ir para Paris estudar. Não sei, mas já pensei nisso.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não sei bem, mas queria continuar a tocar e continuar a aprender.

Aluno B

A. Caracterização pessoal

A.9. Costumas ouvir música?

Sim

A.10. Costumas assistir a concertos?

Sim, de bandas de rock

B. Estudo do contrabaixo

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Não consigo estudar todos os dias, mas tento. Estudo pelo menos 2 dias.

B.3. Quanto tempo estudas por dia?

15 minutos

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Estudar o que o professor disse

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Não.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Repito várias vezes e vejo bem as notas.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Não

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Sim, porque sinto mais pressão

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Não

C. Jogos Criativos

C.1. Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê?

Um que era para compor a música que eu quisesse. Foi o que mais gostei porque ali posso fazer a música de que mais gosto, sem estar certo ou errado. Posso fazer a minha própria música.

C.2. Com qual dos jogos te sentiste mais à vontade? Porquê?

Com esse.

C.3. Qual dos jogos revelou ser o maior desafio? Porquê?

Um que o professor disse que era de pergunta e resposta. Não sei muito bem como era, mas o professor tocava uma coisa e eu tinha que tocar outra como se fosse uma resposta para o que ele tocou, mas eu nunca sabia o que tocar. É mais fácil quando posso tocar eu a melodia toda.

C.4. Houve algum jogo que não tenhas conseguido fazer?

Esse jogo que eu estava a dizer agora. Acho que nunca consegui fazer bem esse.

C.5. Já alguma vez tinhas tido contacto com algum jogo ou atividade semelhantes?

Não.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim, rock.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

Gosto do som grave

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

Porque não costuma ter as melodias, é quase sempre a acompanhar.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, sinto-me mais motivada, mas estudo mais nessa altura sobretudo porque sinto mais pressão.

D.5. Depois desta experiência, sentes alguma vontade de criar as tuas próprias peças ou melodias?

Sim

D.6. Depois desta experiência, sentes vontade de fazer parte de algum outro grupo, para além dos com que habitualmente tocas no conservatório?

Sim, eu já toco numa banda de rock que não é aqui no conservatório

D.7. Depois dos jogos realizados, sentiste vontade de aprender peças de outros estilos musicais?

Sim

D.8. Depois desta experiência, tens mais vontade de estudar contrabaixo?

Sim porque gosto de fazer as minhas músicas e posso fazer isso.

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim, gosto. Gosto de apresentar o meu trabalho a outras pessoas, para o trabalho não ser só para mim.

E.2. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de tocar em público? Se sim, em que medida?

Sim, quando estou a tocar com o meu grupo de rock, sinto que sei melhor o que quero fazer.

E.3. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de abordar ou tocar uma determinada peça?

Sim, acho que agora penso mais na parte musical

E.4. Sentes que depois destes jogos a tua relação com o instrumento mudou de alguma forma?

Sim, tenho mais vontade de tocar.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Não, só vou estudar até ao 5º grau. Depois quero tocar só baixo elétrico

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

Ajuda noutras disciplinas, por exemplo quando estudamos o som.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Não.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não sei.

Aluno C

A. Caraterização pessoal

A.9. Costumas ouvir música?

Sim

A.10. Costumas assistir a concertos?

Infelizmente não, não assisto a concertos. Mas gosto muito de ver concertos na televisão ou pesquisar na internet vários concertos, mas não costumo ir. Aliás, só fui a um, mas assim um concerto grande nunca fui ver, infelizmente. Mas gostava muito, tenho vontade de ir.

B. Estudo do contrabaixo

B.2. Estudas contrabaixo todos os dias?

Sempre que posso. Não consigo estudar ao fim-de-semana, mas ao sábado tenho uma aula com o contrabaixo e costumo tocar. Mas estudar mesmo, não estudo ao fim de semana; não tenho possibilidade.

B.3. Quanto tempo estudas por dia?

Entre 1h a 2h por dia.

B.4. O que achas mais importante quando estudas contrabaixo?

Começo por concentrar-me sobretudo nas passagens que não ainda não consigo tocar; revejo bem as notas e o ritmo e depois repito-as várias vezes. Estudo bem as mudanças de posição para depois ser mais fácil tocar. E, quando essas partes já estão melhores, já posso pensar no som e na afinação e na melodia.

B.5. Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Normalmente fico a ver o que tenho para fazer e tento fazer um bocadinho de cada coisa, pelo menos avançar.

B.6. O que fazes quando tens uma secção que não consegues tocar?

Repito-a mais lento, com mais atenção no que estou a fazer - nos saltos de posição, na afinação. Depois tento ver o ritmo e depois colo às outras partes.

B.7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Este ano não, porque eu tenho estudado aqui no Conservatório porque é difícil para mim levar o contrabaixo para casa, porque tenho aulas aqui praticamente todos os dias.

B.8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto?

Acabo por ficar um bocadito mais nervoso e fico um bocadito stressado e então acabo por estar com mais atenção ao eu faço e, portanto, sim, acabo por estudar um pouco mais.

B.9. Costumas ouvir/ver gravações das peças que tocas?

Tenho começado a fazer isso. O meu professor também me pediu para começar a implementar isso para ver fraseados de outras pessoas, interpretações de outros contrabaixistas e agora tenho feito isso.

C. Jogos criativos

C.1. Qual dos jogos gostaste mais de fazer? Porquê?

Até agora tenho gostado bastante de todos de tirar as melodias. O que eu mais gostei de fazer é um em que o professor dá-me o acompanhamento do piano e eu tento improvisar com uma melodia por cima.

Porque é que gostei mais deste? Não sei... acho que por um lado fascina-me a improvisação no momento e, não sabes bem o que fazer e depois fazes qualquer coisa que acaba por soar bem ou mal, mas normalmente acho que corre bem, porque tudo o que é novo acho que é bom. E porque fascina-me o facto de estar a fazer uma coisa própria minha, sem estar a tocar coisas de outros compositores ou de outras pessoas; mas estou a fazer uma melodia que é minha e isso fascina-me. Às vezes fico assim um bocadinho sem saber o que fazer e peço para repetir e tal, mas gostei muito.

C.2. Com qual dos jogos te sentiste mais à vontade? Porquê?

Os de retirar as melodias que o professor pede. Ele pediu-me para completar melodias conhecidas; outras vezes que ele me pediu para tirar a melodia completa e nisso eu sinto-me mais à vontade, porque acabo por ter uma referência.

C.3. Qual dos jogos revelou ser o maior desafio? Porquê?

O jogo em que tinha que criar uma melodia de raiz. Foi o mais desafiante porque não tinha nenhuma referência de partida para a melodia, só tinha o acompanhamento do piano. Foi um grande desafio mas também foi o que mais gostei porque depois senti-me muito orgulhoso por ter criado aquela melodia que era mesmo minha.

C.4. Houve algum jogo que não tenhas conseguido fazer?

Não consegui tirar uma das melodias e, nesta semana que passou, não consegui criar a minha própria melodia com o acompanhamento do piano.

C.5. Já alguma vez tinhas tido contato com algum jogo ou atividade semelhantes?

Tive na Harmonia e Improvisação, que é um grupo de jazz, o combo de jazz. E aí já fiz improvisos, principalmente criar um *walking bass*, que é improvisado; fiz com o próprio professor que me deu técnicas para improvisar, e tenho improvisado isso. Mas já tinha tido essa curiosidade de fazer em casa, e às vezes sem saber muito bem o que fazer, mas nunca tinha feito com acompanhamento nem com nada definido, era sozinho e só porque sim.

D. Motivação

D.1. Tens curiosidade em ouvir outros estilos musicais, para além daqueles com que habitualmente lidas no Conservatório?

Sim, eu oiço praticamente tudo. Obviamente que há umas músicas que gosto mais do que outras. Eu não me identifico com um género, vou-me identificando com as músicas e com a sua musicalidade e com as suas melodias, e é por aí que eu me sigo, não é pelo género.

D.2. De que mais gostas no contrabaixo?

Não sei bem. Gosto muito de ouvir e de tocar, e de tentar tocar melodias que às vezes são feitas para violoncelo e que nós tocamos, mas gosto de ouvir essas melodias, é uma coisa de que gosto muito. Mas também gosto bastante de tocar alguma base para uma orquestra ou para um grupito, também gosto muito de fazer isso. Portanto, basicamente eu gosto de tudo o que faço no contrabaixo.

D.3. De que menos gostas no contrabaixo?

O facto de ser difícil de tocar mais do que uma nota; normalmente só dá para fazer duas notas no máximo, e eu gostava que fosse polifónico.

D.4. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, acabo por me sentir mais motivado porque acabo por ter um motivo mais próximo para fazer algo; porque, ou seja, em vez de fazer só para apresentar para o professor, vou apresentar para um público e acaba por mexer mais comigo e sinto maior motivação.

D.5. Depois desta experiência, sentes alguma vontade de criar as tuas próprias peças ou melodias?

Sim, acho que acaba por ser alguma ajuda para criar a minha própria música.

D.6. Depois desta experiência, sentes vontade de fazer parte de algum outro grupo, para além daqueles com que habitualmente tocas no conservatório?

Sim, por acaso este ano eu senti muitas portas abertas. Inicialmente eu tinha-me inscrito só na Harmonia e Improvisação só para fazer o combo de jazz que eu quis fazer. Depois, passado um bocado, o professor Lino pediu-me para eu ir também para o Mix Ensemble e eu disse que sim e fui, porque eu tenho horário; depois acabei por entrar também para a orquestra de sopros porque eles queriam mais contrabaixo e eu entrei; depois, mais tarde, veio um professor falar comigo a dizer que estava a pensar em fazer um sexteto e eu disse que sim. Portanto, tudo o que houver portas para abrir, eu vou, não hesito.

D.7. Depois dos exercícios realizados, sentiste vontade de aprender peças de outros estilos musicais?

Sim.

D.8. Depois desta experiência, tens mais vontade de estudar contrabaixo?

Sim, os jogos deram-me muita motivação para estudar e para criar coisas novas, as minhas próprias coisas. E como acabo por ter contacto com instrumentos diferentes e assim, acabo por abrir aquele ladozito de compositor, sei lá...

E. Relação com o instrumento/Música

E.1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. É bom poder apresentar aos outros o trabalho que estive a fazer. Às vezes trabalhamos uma peça durante vários meses e é bom depois podermos mostrá-la ao público.

E.2. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de tocar em público? Se sim, em que medida?

Não pensei nisso, mas se calhar até ajudaram porque acho que me sinto mais à vontade a tocar, mas não sei se é por causa dos jogos.

E.3. Sentes que estes jogos influenciaram ou alteraram a tua forma de abordar ou tocar uma determinada peça?

Acho que ainda não, mas, normalmente, quando eu toco uma peça nova eu fico a pensar que primeiro gostava de ouvir isto, de ouvir como é que outra pessoas tocam; gosto de conhecer primeiro a sonoridade e depois gosto de dar um bocadinho do meu lado na peça, de pôr um bocadinho mais de mim na música que é de outra pessoa.

E.4. Sentes que depois destes jogos a tua relação com o instrumento mudou de alguma forma?

Por acaso tenho sentido um maior à vontade com o instrumento e a improvisar, e a estar mais à vontade a tocar com o instrumento assim como se fôssemos um, algo assim... agora tenho um maior à vontade no instrumento também nos grupos onde estou, nas orquestras, nas harmonias e improvisações, no sexteto. E acho que isso também influencia que eu tenha uma maior interação com o instrumento e acabo por estar um pouco mais à vontade.

E.5. Em relação à aprendizagem do contrabaixo, tens algum objetivo definido?

Eu penso continuar com o contrabaixo, não sei bem o quê, mas talvez possivelmente mais para a frente entrar em algum grupo ou grupos a tocar. Não sei bem... dependendo do que aparecer, eu vou dizendo que sim ou que não. Mas eu tenciono seguir o contrabaixo; não sei ainda se por via profissional, mas tenciono segui-lo como meu instrumento principal, já que foi o primeiro instrumento que eu aprendi a tocar.

E.6. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?

Neste momento, tudo, porque estou mesmo em música. E como sempre gostei de ouvir música, também gosto muito de a tocar e de a conhecer basicamente. E acho que tem uma grande importância em mim, porque é uma coisa de que eu gosto bastante e sempre me senti bastante ligado à música, e sempre gostei de aprender um bocadinho mais do que o que já sei.

E.7. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o contrabaixo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim.

E.8. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não necessariamente a nível profissional. Ainda não sei.